II-35383

Introducere în managementul clasei de elevi

PED
G 44

Alor Gherguț • Ciprian Ceobanu
Georgeta Diac • Versavia Curelaru
Andrei Marian • Roxana Criu

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA" IAȘI

Colecția ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Alois Gherguț • Ciprian Ceobanu • Georgeta Diac
Versavia Curelaru • Andrei Marian • Roxana Criu

Introducere în managementul clasei de elevi

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Colecția ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI este coordonată de Alois GHERGUȚ

Referenți științifici:
Prof.univ.dr. Teodor Cozma
Prof.univ.dr. Constantin Cucoș

Redactor: Oana Bilan
Tehnoredactor: Florentina Crucerescu
Coperta: Manuela Oboroceanu

ISBN 978-973-703-591-2

© EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA", 2010
700109 – IAȘI, STR PINULUI NR. 1A,TEL./FAX: (0232) 314947
http://www.editura.uaic.ro e-mail:editura @ uaic.ro

BCU IAȘI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

61.176
11-55.583
PED
G44

Alois Gherguț • Ciprian Ceobanu • Georgeta Diac
Versavia Curelaru • Andrei Marian • Roxana Criu

Introducere
în
managementul clasei de elevi

EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA”
IAȘI – 2010

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. [illegible] CU
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE
acv 67.996

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
Introducere în managementul clasei de elevi / Alois Gherguţ, Ciprian, Ceobanu, Georgeta Diac, Versavia Curelaru, Andrei Marian, Roxana Criu- Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza", 2010
Bibliogr.
ISBN 978-973-703-591-2

I. Gherguţ, Alois
II. Ceobanu, Ciprian
III. Diac, Georgeta
IV. Gherguţ, Alois (pref.)

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

În loc de prefață, ALOIS GHERGUȚ 11
1. De la management educațional la managementul clasei de elevi, ALOIS GHERGUȚ 13
1.1. Management educațional – definiție, perspectivă teoretică 14
1.2. Funcțiile managementului educațional (cu aplicare și în managementul clasei) 27
1.2.1. Planificarea 28
1.2.2. Organizarea 29
1.2.3. Conducerea 31
1.2.4. Asumarea deciziei 36
1.2.5. Controlul – evaluarea – monitorizarea 37
1.3. Funcții și roluri manageriale în instituția școlară 39
1.4. Componentele esențiale ale managementului clasei de elevi 43
Întrebări și aplicații 46
Bibliografie 47

2. Argumente pentru un management al clasei de elevi, GEORGETA DIAC 49
2.1. Ce este managementul clasei de elevi 50
2.2. Dimensiunile structural – funcționale ale managementului clasei de elevi 57
2.3. Profesorul în calitate de manager al clasei; responsabilități și activități manageriale 68
2.4. Roluri și stiluri ale cadrului didactic în cadrul clasei de elevi 74
2.5. Limite în gestionarea situațiilor educaționale din clasa de elevi 83
Întrebări și aplicații 86
Instrumente de lucru 87
Bibliografie 91

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Managementul strategiilor şi formelor de organizare a activităţii instructiv-educative, CIPRIAN CEOBANU, ROXANA CRIU 93
3.1. Strategii şi metode didactice în contextul managementului clasei de elevi 94
3.1.1. Strategii privind învăţarea activă 98
3.1.2. Strategia învăţării mediate 100
3.1.3. Strategii privind activitatea de grup 101
3.2. Stiluri de învăţare 108
3.3. Alte deprinderi manageriale privind eficientizarea procesului instructiv-educativ 116
Întrebări şi aplicaţii 124
Instrumente de lucru 125
Bibliografie 137

4. Managementul relaţiilor interpersonale în grupurile şcolare, ANDREI MARIAN 139
4.1. Relaţii interpersonale profesori-elevi 140
4.2. Tipuri de relaţii interpersonale în clasa de elevi 149
4.3. Un model al proceselor relaţionale profesori-elevi 152
4.3.1. Influenţa trăsăturilor de personalitate în relaţiile interpersonale din clasa de elevi 154
4.3.2. Modele reprezentaţionale ale relaţiilor interpersonale în clasa de elevi 160
4.3.3. Rolul proceselor de feedback în relaţiile interpersonale profesori-elevi 162
4.3.4. Influenţe externe asupra relaţiilor interpersonale profesori-elevi 165
4.3.5. Interacţiunea profesor-elev 167
4.4. Implicaţiile relaţiilor copii-părinţi asupra climatului educaţional .. 168
4.5. Determinări culturale asupra relaţiilor interpersonale în grupurile şcolare 173
4.6. Metode şi tehnici folosite în descrierea relaţiilor interpersonale profesori-elevi 182
Întrebări şi aplicaţii 187

Instrumente de lucru 187
Bibliografie 199

5. Managementul comunicării şi al conflictului în clasa de elevi, VERSAVIA CURELARU, ROXANA CRIU 205
5.1. Definirea competenţei de comunicare în context educaţional 207
5.2. Abilităţi specifice în cadrul competenţei de comunicare 210
5.2.1. Abilităţi de transmitere a mesajului 211
5.2.2. Abilităţi de receptare a mesajului 213
5.2.3. Abilităţi de exprimare emoţională 218
5.3. Tipuri de comunicare eficientă în clasă 220
5.3.1. Comunicarea suportivă 222
5.3.2. Comunicarea asertivă 222
5.3.2.1. Asertivitate, agresivitate, pasivitate 225
5.3.2.2. Mesajul responsabilităţii 226
5.3.3. Limbajul disciplinei 226
5.3.3.1. Un model al comunicării în managementul clasei 226
5.3.3.2. Strategii eficiente de comunicare în situaţiile tipice de indisciplină 229
5.4. Bariere în comunicarea educaţională 233
5.5. Conflictul – efect al unei comunicări deficitare 236
5.5.1. Definirea conflictului: efecte pozitive şi negative 236
5.5.2. Cauze ale apariţiei conflictelor în clasă 238
5.6. Modalităţi de abordarea a conflictelor 240
5.6.1. Prevenirea conflictelor printr-o comunicare eficientă 240
5.6.2. Metode de rezolvare a conflictelor 241
5.7. Comunicarea cu părinţii 244
5.7.1. Iniţierea şi menţinerea unei relaţii de comunicare cu părinţii 244
5.7.2. Organizarea şedinţelor cu părinţii 246
Întrebări şi aplicaţii 247
Instrumente de lucru 248

Bibliografie 259

6. Managementul problemelor de disciplină şcolară,
VERSAVIA CURELARU 263
6.1. Problema disciplinei şcolare în contextul managementului clasei de elevi 264
6.2. Clasa de elevi – comunitate de învăţare 267
6.2.1. Cultura realizării şi a performanţei 270
6.2.2. Caracteristicile unui climat eficient de învăţare 271
6.3. Normativitatea în clasa de elevi 271
6.3.1. Norme implicite, norme explicite 271
6.3.2. Definirea regulilor şi procedurilor 273
6.3.3. Avantaje ale prezenţei regulilor în clasă 274
6.3.4. Criterii de stabilirea a regulilor în clasa de elevi 275
6.4. Nevoi care stau la baza comportamentelor elevilor 277
6.4.1. Teorii cu privire la nevoile umane fundamentale 279
6.4.2. Cum putem defini o problemă comportamentală? 281
6.5. Modele teoretice ale disciplinei şcolare 283
6.5.1. Principii de abordare a fenomenului disciplinei 283
6.5.2. Teoria behavioristă 286
6.5.3. Teoria umanistă 290
6.6. Programe şi planuri de management al disciplinei 296
6.6.1. Argumente pentru un management al disciplinei orientat pe prevenţie 296
6.6.2. Planuri de modelare comportamentală 300
6.6.3. Intervenţia în situaţii de criză educaţională 304
Întrebări şi aplicaţii 307
Instrumente de lucru 308
Bibliografie 314

7. Managementul spațiului și timpului educațional,
CIPRIAN CEOBANU 317
7.1. Spațiul educațional și limitele acestuia 318
7.1.1. Proxemica și comunicarea în spațiul educațional 318
7.1.2. Controlul vizual în cadre educaționale 321
7.1.3. Componentele spațiului educațional 323
7.2. Organizarea spațiului educațional 328
7.3 Managementul timpului educațional 334
7.3.1. Tipologia timpilor educaționali 336
7.3.2. Managementul timpului profesorului 337
7.4. Principii proactive pentru managementul spațiului și timpului educațional 340
Întrebări și aplicații 343
Instrumente de lucru 343
Bibliografie 346

8. Managementul clasei în condițiile școlii incluzive,
ALOIS GHERGUȚ 349
8.1. Educația incluzivă și școala pentru diversitate 350
8.2. Managementul serviciilor educaționale pentru copiii cu cerințe speciale 353
8.3. Aspecte privind proiectarea unui curriculum în condițiile educației integrate 362
Întrebări și aplicații 382
Instrumente de lucru 382
Bibliografie 387

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOTECA DE PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ÎN LOC DE PREFAȚĂ...

Educația numai atunci este eficace, când tratează pe fiecare conform cu natura sa și când dă fiecăruia hrana mintală de care el are nevoie.

P. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ

Școala zilelor noastre, influențată foarte mult de evoluția societății în ansamblul ei, pe lângă provocările generate de progresul cunoașterii, este obligată să facă față și unui număr mare de provocări determinate de particularitățile psiho-pedagogice ale beneficiarilor ei – elevii. Ea trebuie să răspundă așteptărilor și specificului comunității în care funcționează școala și, nu în ultimul rând, „noilor modele" de abordare a procesului didactic, generate de noile curente și orientări din pedagogie și de noile atitudini față de diversitatea umană care formează comunitățile școlare ale zilelor noastre. Se știe că școlile de calitate sunt definite prin eficiența cadrelor didactice și prin rezultatele elevilor, în contextul existenței unor relații interpersonale puternice. În acest sens, relațiile profesor-elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv. Considerăm că acestea constituie suficiente argumente care să susțină un volum dedicat managementului clasei de elevi, cu o abordare teoretică necesară înțelegerii conceptelor și teoriilor actuale în domeniu, dar și cu o perspectivă pragmatică, aplicativă, acțională, la îndemâna cititorilor și practicienilor.

Specialiștii în domeniul educației, al managementului școlii și al clasei au încercat să demonstreze de nenumărate ori că încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor și comportamentelor școlare pozitive, eficiența didactică a profesorului, calitatea relațiilor sociale din mediul școlar își au explicațiile în calitatea managementului clasei și al școlii. De asemenea, numeroase cercetări au arătat că incidența ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienței predării și învățării,

iar deprinderile consecvente de management şi de organizare reduc numărul problemelor disciplinare. Nu în ultimul rând, prin integrarea în filozofia lor educațională a ideii diversității umane şi a valorizării individualității fiecărui elev, cadrele didactice pot îmbunătății managementul clasei.

Abordarea în volumul de față a unor teme referitoare la fundamentele teoretice ale managementului educațional, funcțiile, rolurile şi stilurile manageriale ale profesorului, factorii care influențează comportamentele elevilor în mediul şcolar, gestionarea eficientă a situațiilor educaționale, managementul spațiului şi al timpului în clasa de elevi, aspecte psihosociale în managementul clasei şi al climatului educațional etc., caută să satisfacă nevoia de informație actualizată în domeniu, oferind sugestii şi instrumente practice de lucru.

Pornind de la aceste premize (la care se mai pot adăuga şi altele la fel de relevante), lucrarea de față se doreşte a fi un real suport pentru cadrele didactice în devenire sau care sunt deja antrenate în programul diverselor tipuri de şcoli, pentru managerii instituțiilor şcolare şi ale altor structuri, sectoare sau organizații care sunt implicate în activități educaționale. Considerăm că dezbaterea unor subiecte de actualitate din domeniul managementului clasei de elevi, în perspectiva modernizării şi racordării sistemului nostru de învățământ la standardele şi orientările existente în alte țări dezvoltate, constituie o provocare profesională față de care oamenii responsabili ai şcolii, inclusiv noi, autorii volumului de față, nu pot sta deoparte.

ALOIS GHERGUȚ
Iaşi, 2010

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. DE LA MANAGEMENT EDUCAȚIONAL LA MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

ALOIS GHERGUȚ[1]

Scop:

- familiarizarea cu problematica fundamentală a managementului educațional și al managementului clasei, terminologia actuală, modalitățile de organizare a activităților școlare pe principiul calității și valorificării eficiente a resurselor școlii.

Obiective:

- să identifice principalele concepte specifice managementului educațional;
- să identifice principalele funcții ale managementului educațional;
- să analizeze principalele funcții și roluri manageriale de la nivelul instituției școlare și al clasei de elevi;
- să identifice principalele componente ale

[1] **Alois Gherguț** este doctor în Științele Educației, cadru didactic și cancelar al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității „Al.I. Cuza" din Iași, membru în numeroase comisii de specialitate, coordonator, consultant sau membru în cadrul unor proiecte/programe naționale și internaționale. A absolvit mai multe stagii de pregatire în domeniile: managementul serviciilor educaționale și sociale, designul programelor de intervenție psihopedagogică, psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, consiliere psihopedagogică, educație incluzivă. A publicat un număr de șase cărți în calitate de autor, patru cărți în calitate de coautor, două cărți în calitate de coordonator și coautor și peste cincizeci de articole în publicații de specialitate.

managementului clasei de elevi;
- să valorifice eficient conceptele teoretice ale managementului educațional în activitățile de elaborare a diferitelor strategii/scenarii de activitate didactică cu elevii.

Structura:

1.1. Management educațional – definiție, perspectivă teoretică
1.2. Funcțiile managementului educațional (*cu aplicare și în managementul clasei)*
1.2.1. Planificarea
1.2.2. Organizarea
1.2.3. Conducerea
1.2.4. Asumarea deciziei
1.2.5. Controlul – evaluarea – monitorizarea
1.3. Funcții și roluri manageriale în instituția școlară
1.4. Componentele esențiale ale managementului clasei de elevi
Întrebări și aplicații
Bibliografie

1.1. Management educațional – definiție, perspectivă teoretică.

În sens larg, termenul de *management* exprimă un ansamblu de reguli și principii de conducere a unei activități, în condiții specifice, de gestionare eficientă a unor resurse existente, pentru atingerea unor finalități/obiective prestabilite. Știința/teoria managementului reprezintă condiția primară pentru practicarea unui management de calitate, eficient, rațional, creativ, orientat spre succes, dezvoltare și îndepărtat de empirismul primar al desfășurării unei activități. Altfel spus, managementul științific, rațional, ca aplicație a științei manageriale, reprezintă *„ansamblul proceselor prin care toate elementele teoretico-metodologice furnizate de știința managementului sunt operaționalizate în practica socială"* (Nicolescu, 1993, p. 52). Managementul este o

activitate pentru exercitarea căreia sunt necesare abilități specifice, cunoștințe tehnice și relaționale, care se exercită într-un anumit context-cadru, adică: pe de-o parte, mediul economic, politic și social, caracterizat prin restricții și/sau oportunități și, pe de altă parte, mediul cultural, mentalitățile, tradițiile, altfel spus cultura organizațională a unei instituții. În același timp managementul presupune a fi responsabil de realizarea în comun a misiunii și obiectivelor unei organizații, adică a conduce, într-un context dat, un grup de persoane care au de atins un obiectiv comun, în conformitate cu finalitățile organizației din care fac parte.

Complexitatea acestor dimensiuni ale managementului teoretic și practic, în tendința lui de a deveni de calitate, performant, eficient, democratic, uman, se reflectă chiar și în limbajul specific utilizat. Chiar dacă este de origine latină, sensul actual al termenului vine din limba engleză și caracterizează activitatea ce constă în coordonarea și conducerea unui serviciu, a unei instituții, întreprinderi sau organizații[1]. Managementul corelează și cu alți termeni conecși: *administrare* (ansamblu de operații statice pentru evidența/gospodărirea resurselor, bunurilor, lucrurilor), *gestionare* (parte a conducerii – păstrarea, mânuirea bunurilor, a resurselor încredințate), *organizare* (parte a managementului, de structurare a activității și resurselor, relațiilor), *coordonare*, *îndrumare*, *antrenare*.

Multe dintre informațiile întâlnite în literatura managerială generală își găsesc aplicare și în cadrul managementului serviciilor educaționale, îndeosebi elemente privind procesele din cadrul

[1] Etimologia și modul de intrare/de traducere într-o limbă au generat un polisemantism aparte: lat. *manus* (mână, manevrare, pilotare, conducere, struнirea cailor); fr. *manège*; it. *maneggio*; engl. *to manage* (a conduce, a rezolva, a face față la, a reuși, a dirija, a izbuti, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a se pricepe să etc.); engl. *management* (activitatea/arta de a conduce, abilitate, organizare, reușita în atingerea obiectivelor, adoptarea deciziilor optime în proiectarea și realizarea proceselor); engl. *manager* (conducător, administrator, organizator, coordonatorul unei echipe, director).

grupurilor mici şi interacțiunile care se stabilesc între beneficiari şi personalul serviciilor educaționale. Pentru aplicarea lor în mod eficient trebuie să se aibă în vedere dezvoltarea unor strategii sistematice şi coerente privind schimbarea şi adoptarea unei atitudini orientate către acțiune. Un prim pas în această direcție constă în *specificarea unui set clar şi articulat de valori* care să reflecte specificul profesiei, dar să sublinieze şi importanța resursei umane în cadrul serviciilor educaționale. Următorul pas va urmări *implicarea tuturor membrilor organizației, de la toate nivelurile, în procesul de adoptare a deciziilor*, ca şi în promovarea valorilor incluse în activitățile specifice ale organizației. Este utilă şi adoptarea unor programe care să stabilească un sistem de lucru în echipă, mai puțin formal. În cadrul acestor echipe este necesară dezvoltarea unor oportunități de analiză a activităților pe care acestea le desfăşoară, precum şi crearea unui cadru de dezbateri privind îmbunătățirea activității. Un element important constă în *necesitatea adoptării unui consens asupra obiectivelor urmărite*, plecând de la nivelurile inferioare ale managementului (în acest sens comunicarea şi participarea membrilor în cadrul structurilor organizației reprezintă două elemente cheie în practica managerială).

În literatura de specialitate, atunci când se vorbeşte despre realizarea unui management performant se subliniază rolul şi importanța pe care o prezintă *„regula celor 4C"* în conduita şi practica fiecărui manager. Conform acestei reguli, caracteristicile comune oricărui management performant (inclusiv la nivelul clasei) sunt: coerența, curajul, claritatea şi considerația.

a. Coerența – are în vedere următoarele aspecte:

- coerența între vorbe şi fapte – un manager nu poate discuta sau promite mult timp anumite schimbări în organizație fără să facă nimic în acest sens. Iată câteva exemple de incoerență în raport cu partenerii sau subordonații: a cere respectarea programului, dar a începe şedințele cu cincisprezece minute

întârziere; a afirma că dreptul la greşeală există, dar a sancționa prima greşeala în luarea unei inițiative, uitând că doar cei ce nu iau nici o inițiativă nu fac greşeli etc. ;

- coerența între decizii – deciziile contradictorii pot duce la: derogarea unor hotărâri anterioare, destabilizarea unui întreg proces care antrenează deja mai mulți angajați, instituirea unui nou sistem de delegare etc.;
- coerența între obiectivele propuse şi mijloacele alocate – este ceea ce putem numi punctul sensibil al managementului (alocarea resurselor este un act important în procesul managerial şi trebuie efectuat în funcție de prioritățile fiecăruia, iar aceste priorități trebuie sa fie foarte clar definite).

Atunci când un manager sau un lider veghează la coerenta activităților sale, legitimitatea sa este rar contestată, indiferent de stilul pe care îl adoptă, chiar dacă subordonații şi colaboratorii nu sunt întotdeauna de acord cu deciziile luate; Din contra, absența coerenței duce adesea la contestare şi chiar la revoltă din partea subordonaților şi a colaboratorilor.

b. Curajul – alături de inteligență, defineşte prima calitate a managerului. În domeniul managementului, paradoxal, prea multă inteligență analitică poate constitui un dezavantaj, deoarece, în momentul în care se ia o decizie, aceasta ia în calcul şi toate riscurile inerente deciziei, conducând la impresia că, de fapt, nu se decide nimic. În acest context, termenul „curaj" nu se referă aici la curajul fizic, ci la curajul intelectual şi moral al managerului. Astfel, pentru un manager, a avea curaj înseamnă a lua decizii, or, a decide este un act dificil pentru că el nu presupune numai a spune ce se doreşte, ci şi ce nu se doreşte, a spune ce merge şi ce nu merge, a aprecia pozitiv sau negativ activitatea

membrilor unei organizații. Din această perspectivă, curajul este sinonim cu voința, tenacitatea, perseverența, deoarece, odată luată, o decizie necesită multe eforturi și consum de energie pentru a o pune în aplicare și va trebui valorificată foarte bine resursa de timp. Nu în ultimul rând, ne referim și la curajul psihologic și moral, pentru că este nevoie de o rezistență deosebită la multiplele presiuni, nelipsite dintr-un astfel de proces, care vin atât din interiorul, cât și din exteriorul organizației.

c. *Claritatea* – presupune informarea clară a personalului și practicarea transparenței în raporturile dintre conducători și subordonați. În plus, membrii unei organizații nu vor putea să aibă inițiative fără să știe de la managerul lor care sunt criteriile ce trebuie respectate și obiectivele care trebuie atinse de către organizație. Claritate înseamnă:

- clarificarea misiunii organizației și a „regulilor jocului" (adică stabilirea principiilor care susțin existența unui serviciu, valorile care trebuie respectate în aplicarea serviciului respectiv și criteriile pe baza cărora se vor evalua rezultatele fiecărui membru al organizației);
- precizarea opțiunilor strategice și a obiectivelor care trebuie urmărite în fiecare etapă de activitate;
- comunicarea periodică în ceea ce privește rezultatele obținute, drumul parcurs, dificultățile întâlnite și obstacolele care urmează a fi depășite, deciziile luate în ceea ce privește activitatea organizației în ansamblul ei (aceasta presupune o transparență optimă și existența unor relații de încredere între manager și personalul din subordine).

d. *Considerația* – presupune acordarea de atenție personalului din subordine, ascultare și respect – salutarea fiecăruia dintre colaboratori, rezervarea timpului necesar pentru a-i

întâlni şi, mai ales, pentru a-i asculta, respectarea vieții personale a fiecărui dintre colaboratori şi manifestarea interesului față de preocupările lor, evitarea oricărei manifestări de dispreț pentru o activitate mai puțin valoroasă, valorizarea ideilor şi propunerilor venite din partea subordonaților (cele mai bune idei pot veni de la cei ce sunt în contact permanent cu realitatea).

Evoluția şi transformările sociale din ultimii ani, inclusiv în sistemul de învățământ, au determinat modificări în abordarea şi aplicarea conceptului de educație, în special prin delimitarea şi consolidarea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de persoane de vârste diferite, aparținând unor medii sociale variate şi cu potențialități intelectuale şi aptitudinale diverse.

Serviciile educaționale reprezintă un ansamblu de activități specializate, realizate prin metode şi tehnici specifice, elaborate şi desfăşurate în cadrul unor instituții publice sau organizații, aparținând unei comunități, prin care se urmăreşte rezolvarea unor categorii variate de probleme care privesc educația şi instrucția unor categorii diverse de beneficiari din cadrul comunității respective. Aceste servicii sunt focalizate pe categorii de beneficiari/populații țintă (copii, tineri, adulți), organizate pe diverse niveluri (pre-universitar, universitar, postuniversitar), cicluri (preşcolar, primar, gimnazial, liceal, superior) sau forme de pregătire (în sistem public sau privat, obligatorii sau opționale, permanente, periodice sau ocazionale, mai ales în formele de educație a adulților etc.), antrenează persoane specializate, alocă resurse materiale, financiare şi logistice în funcție de specificul programelor şi de numărul şi cerințele beneficiarilor.

Managementul din serviciile educaționale are în vedere teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, a resurselor ei, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității, conform idealului educațional. Managementul educațional este o concepție integrativ-explicită, o atitudine, o metodologie de acțiune orientată spre obținerea succesului în educație, care cuprinde un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere prin intermediul cărora se asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ. În prezent, se trece de la conceptul clasic de *conducere*, la cel de *management educațional* (în sens acțional, operațional, practic, procesual) și *management pedagogic* (în sens teoretic, global, strategic, științific).

Elementele definitorii ale managementului educațional pot fi sintetizate astfel:

- prezintă un complex de acțiuni concepute și aplicate pentru a asigura funcționarea optimă a sistemului educațional și a procesului de învățământ;
- utilizează optim resursele umane (cadre didactice, elevi, specialiști), materiale, economice, didactice, informaționale, ergonomice, temporale;
- se bazează pe participarea unor factori (care țin de școală, de comunitate sau de sistemul social), pe descentralizare, pe creativitate acțională și depășește conducerea empirică (de tipul *văzând și făcând*) bazată pe bunul simț sau prin simpla imitare a unor modele sau experiențe similare;
- îmbină aspectul teoretic (concepte, metode de abordare, ipoteze, corelații), cu cel metodologic (în acumularea și procesarea informațiilor necesare, în realizarea activităților specifice), cu cel tehnologic (de rezolvare concretă a diferitelor situații, procedee, operații, etape, mijloace) și de practică managerială.

Un concept subordonat *managementului educației* este *managementul instituției școlare* care, la rândul său, subsumează conceptul de *management al clasei de elevi*. R. Iucu (2000) definește managementul clasei de elevi ca: domeniul de cercetare în științele educației, care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică și psihosocială), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă) în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză „microeducațională" (indisciplină, violență, non-implicare) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale. Analizând comparativ cele două concepte, constatăm: **a.** managementul educațional se referă la întreg sistemul educațional, la toate nivelele instituționale, la relația dintre instituțiile educaționale, la relația dintre actorii implicați în contextul educațional; **b.** managementul clasei de elevi se referă la clasa de elevi, la coordonarea tuturor resurselor umane, materiale și financiare ale acesteia cu scopul creșterii eficienței educaționale. În consecință, cele două tipuri de management sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educațional.

Activitatea managerială, indiferent de nivelul la care se desfășoară, reclamă diferite calități. Cele mai importante abilități sau calități ale unui manager profesionist pot fi sintetizate astfel:

- abilitatea de a folosi cunștințele, tehnicile și resursele disponibile în rezolvarea problemelor;
- abilitatea de a identifica factorii-cheie și de a înțelege relațiile de interdependență dintre ei, pentru a diagnostica și evalua problemele și situațiile cu care se confruntă;
- calitatea de luare a deciziilor și capacitatea de asumare a riscurilor;
- calitatea de a utiliza echipamente informatice și softuri adecvate activității manageriale;

- abilitatea de a comunica, de a lucra cu oamenii și de a-i înțelege;
- abilitatea de a vedea organizația în toată complexitatea ei și de a sesiza relațiile și raporturile dintre subsisteleme componente.

Noile abordări ale managementului instituțiilor școlare prezintă o serie de trăsături comune care se focalizează asupra unor elemente cum ar fi:

- *cultura organizațională* – se referă la tot ceea ce înseamnă standarde colective de gândire, atitudini, valori, convingeri, norme și obiceiuri care există într-o organizație și care constituie etosul organizației respective;
- *misiunea organizației/instituției* – concentrează cele mai înalte scopuri ale organizației și exprimă în special valorile promovate, intențiile fundamentale privind prezentul și viitorul organizației, tipurile de rezultate și nivelurile de performanță considerate ca dezirabile, toate acestea cuprinse în așa-numitele enunțuri de misiune (*mission statements*);
- *clarificarea obiectivelor*;
- *orientarea către beneficiar*;
- obținerea unei *calități superioare pentru serviciile oferite*;
- implicarea tuturor factorilor în *procesul de adoptare a deciziilor*.

Experiența anilor '80 a permis identificarea unor răspunsuri referitoare la creșterea autonomiei unităților școlare, fiind lansat un model de autoconducere a școlilor *(self management, local management of schools* sau *site-based management*). Acest model al conducerii, relativ autonome la nivelul bazal al sistemului de învățământ, s-a dovedit viabil din perspectiva creșterii eficacității

instituției școlare (*school improvement*). Baza modelului o constituie așa-numitul *ciclu managerial de colaborare* (*collaborative school management cycle*), care include șase faze principale:

- *precizarea finalităților și identificarea necesităților* – corespunde momentului de analiză și diagnoză la nivel instituțional;
- *proiectarea* – elaborarea politicii școlare, a strategiilor, a obiectivelor și a direcțiilor majore de urmat – corespunde funcției de proiectare;
- *programarea activităților* – subfuncție a proiectării și moment succesiv acesteia;
- *pregătirea și aprobarea bugetului necesar* – presupune tot proiectare, bazată pe analiză, dar din perspectivă financiară;
- *implementarea*;
- *evaluarea*.

Din analiza acestui model se pot desprinde următoarele concluzii pentru practica managerială în condiții de eficiență și eficacitate:

- necesitatea delimitării activității manageriale pe segmentele unui ciclu managerial;
- necesitatea organizării activității, cu delimitarea clară a compartimentelor de decizie și a celor de execuție;
- conducerea la nivel instituțional are sarcini legate de analiză, diagnoză și proiectare de ansamblu (proiectarea și programarea concretă revine mai ales managerilor de la nivelele ierarhice medii);
- implementarea poate fi urmărită de la nivel instituțional (din perspectiva funcționării întregii unități); coordonarea operațională și controlul de detaliu aparțin managerilor de la nivelele ierarhice medii;
- într-o structură organizatorică bine definită, cu o corectă, fluentă și consecventă acțiune a funcțiilor manageriale pe parcursul unui ciclu managerial, activitatea poate fi

eficientizată, evaluarea finală fiind în măsură să demonstreze argumentat creşterea calităţii activităţii.

Definirea conceptului de eficacitate şcolară este considerată ca dificilă din cauza faptului că acest termen nu este neutral, el implică raportarea la criterii bine definite în raport cu fiecare dintre nivelurile la care funcţionează o instituţie şcolară şi este nuanţat de raportarea la fiecare unitate şcolară în parte. S-a ajuns la un relativ consens privind necesitatea ca accentul să cadă pe rezultatele la nivelul elevilor şi în special asupra conceptului de *valoare adăugată de către şcoală* (o şcoală eficace adaugă un plus de valoare în formarea elevilor ei, în comparaţie cu alte şcoli servind aceloraşi finalităţi generale).

Între instituţiile de învăţământ se conturează o serie de diferenţe, privind gradul de eficacitate, care ţin de acţiunea unor factori organizaţionali cum ar fi:

- climat stimulativ în interiorul unităţii şcolare;
- accent pe curriculum şi pe predare (din perspectiva implementării curriculum-ului);
- obiective clare şi aşteptări înalte de la elevi;
- un sistem funcţional de monitorizare a progresului elevilor;
- preocupare permanentă pentru dezvoltarea personalului şcolii;
- implicarea activă (cu valoare stimulativă) a părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii;
- susţinerea şcolii din partea structurilor manageriale supraordonate;
- un sistem de valori cu rol de direcţionare a membrilor organizaţiei şcolare;
- existenţa unei interacţiuni şi a unei comunicări intense între membrii organizaţiei, atât pe orizontală, cât şi pe verticală;

Un management eficient al serviciilor educaţionale va trebui să răspundă în mod necesar şi unor exigenţe specifice. Astfel, putem constata abordări ingenioase care individualizează acest domeniu, cum

ar fi: lucrul în echipă, transdisciplinaritatea, abordarea sistemică și unitară etc. În plus, flexibilitatea, deschiderea către nou, supleţea structurii organizației, abordarea specializată și individualizată a problemelor vor duce și ele la o sporire a eficienței actului de conducere. În aceste circumstanțe, actul managerial din domeniul serviciilor educaționale devine o activitate complexă și specializată, care solicită o serie de calități personale și care fac din persoana managerului un specialist de marcă în domeniul său.

Managerul care își desfășoară activitatea în cadrul serviciilor educaționale (indiferent la ce nivel, inclusiv la nivelul clasei) trebuie să răspundă continuu solicitărilor unor factori de mediu, organizaționali sau cei care aparțin unor repere temporare fixe, anterior stabilite. De asemenea, orice manager, indiferent de domeniu, se confruntă cu o serie de roluri interpersonale, informaționale și decizionale. Alături de aceste roluri, analizând comportamentul managerial din domeniul serviciilor educaționale, s-au putut evidenția unele activități care întregesc setul de roluri, și anume: observare, prelucrarea informațiilor, control, practică efectivă în programele organizației, planificare, coordonare, reprezentare, evaluare, gestionarea resurselor (inclusiv cele financiare), îndrumarea personalului, negocieri, activități de marketing etc. Amploarea și timpul alocate acestor activități de fiecare manager sunt diferite în funcție de tipul organizațiilor. Despre managerul de succes s-a spus că, indiferent de nivelul la care activează, el trebuie să fie atât un specialist în domeniul său cât și un bun om de echipă, care are nevoie de informații din alte ramuri și domenii. Lărgirea sferei de cunoștințe a unui manager poate ajuta și la orientarea sa în interiorul unui volum mare de informații. Deoarece activitatea unui manager din sfera serviciilor educaționale depinde de interacțiunea sa cu mai mulți indivizi, asupra cărora nu are posibilitatea unui control direct, el trebuie să dispună de un număr mai mare de instrumente de control decât cele formale folosite de managementul clasic. Dacă, în condiții relativ simple, când timpul necesar pentru sintetizarea informațiilor corespunzătoare este relativ redus, intuiția poate oferi o bună orientare, nu același lucru se poate spune despre condițiile de mare complexitate.

Măsurile recente privind politicile educaționale din țara noastră au evidențiat o nouă realitate în care serviciile educaționale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunității, respectând accesul în mod egal la educație pentru toți copiii. Această evoluție a venit în sprijinul ideii de educație incluzivă, care urmărește eliminarea atitudinilor de discriminare și crearea unei comunități școlare incluzive prin care se asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor, inclusiv pentru copiii care sunt deja cuprinși în sistemul de învățământ dar, dintr-un motiv sau altul, nu obțin rezultate satisfăcătoare, pentru copiii care nu frecventează programul unei școli, dar ar putea să o facă dacă școala ar reacționa într-un mod mai flexibil la nevoile lor sau pentru unii copii care au diferite forme de deficiență și necesită forme de sprijin suplimentar în programul de pregătire școlară. Această nouă orientare implică schimbări metodologice și organizaționale care vizează cel puțin trei dimensiuni ale vieții școlare:

• *cultura școlii* – se referă la măsura în care filosofia noilor practici educaționale este împărtășită de toți membrii comunității școlare; această dimensiune se referă atât la realitatea unei școli, cât și la imaginea ei în comunitate.

• *strategia de dezvoltare a politicilor incluzive în școală* – se referă la modul în care noile practici educaționale sunt introduse în strategia de dezvoltare a școlii și la felul în care aceste practici influențează toate aspectele planificării școlare.

• *practica educațională din școală* – modul în care cultura și strategia de dezvoltare a noilor practici educaționale din școală se reflectă în activitățile din clasă; altfel spus, modul în care documentele și activitățile școlare susțin și încurajează participarea tuturor elevilor, atât în interiorul, cât și în afara clasei.

Măsurile de promovare a schimbărilor la nivelul școlii au evidențiat necesitatea modificării sau revizuirii sistemelor manageriale, astfel încât funcția de conducere să poată fi exercitată pe scară mai largă. Altfel spus, schimbarea în școală necesită elaborarea unor strategii care să susțină activitățile privind funcția de conducere, reflectată cu precădere în structurile manageriale. Progresul spre

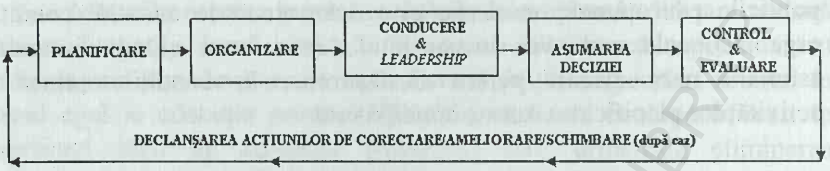
politicile educaționale moderne este determinat de anumite condiții organizaționale care vin în sprijinul creări unui climat favorabil asumării unor riscuri pentru desfășurarea în condiții optime a activităților planificate. Aceste condiții sunt:

- conducere eficientă, nu numai la nivelul managerului școlii, ci la toate nivelurile;
- strategii de coordonare și implicarea activă a cadrelor didactice, a elevilor și a comunității în procesul decizional și în politicile de dezvoltare a școlii;
- angajare în activitățile planificate prin colaborare la nivelul școlii;
- elaborarea unei strategii de perfecționare a personalului didactic care să urmărească dezvoltarea practicilor de lucru în clasă.

Prezența acestor condiții permite și asigurarea cadrului favorabil pregătirii continue a cadrelor didactice, încurajarea lor spre abordări inovatoare ale situațiilor de învățare în școală.

1.2. Funcțiile managementului educațional (*cu aplicare și în managementul clasei*)

Indiferent de domeniul în care activează, managerul trebuie să stabilească obiective, să selecteze modalități de atingere a acestora, să caute resursele necesare, să selecteze și să pregătească personalul, să formeze echipe de lucru cu anumite competențe, să elaboreze mecanisme pentru monitorizarea și coordonarea activităților, să evalueze rezultatele și să procedeze la schimbările care sunt necesare în anumite momente. Toate aceste acțiuni pot fi sintetizate grafic în următoarea schemă care prezintă principalele funcții ale managementului.



Din analiza rolurilor manageriale am concluzionat că există o multitudine de activități care se pot constitui în funcții ale unui management eficient. În legătură cu această observație trebuie menționat faptul că nu toate activitățile unei organizații/instituții sunt executate numai de manager; prin delegarea sarcinilor, managerul își creează resurse de timp pentru a se ocupa de alte probleme mai importante.

Marea varietate a activităților manageriale poate fi sintetizată în cinci categorii importante care se constituie în funcții ale managementului, inclusiv ale managementului educațional, asupra cărora ne vom opri în continuare. Acestea sunt: planificarea, organizarea, conducerea, decizia și controlul.

*1.2.1. **Planificarea** – reprezintă procesul de identificare și selectare a obiectivelor ce vor fi urmărite de-a lungul unei perioade de timp, precum și modalitățile prin care acestea pot fi atinse.*

În oricare organizație/instituție, stabilirea precisă a obiectivelor constituie un prim pas în procesul managerial și implică fiecare nivel al organizației. Pentru aceasta a fost propusă o „tehnică în cascadă", care pornește de la nivelurile superioare ale managementului și ajunge până la cele mai mici structuri organizatorice, inclusiv până la nivelul indivizilor care compun aceste structuri. Astfel, procesul de stabilire a obiectivelor pornește de la vârf și începe cu stabilirea *misiunii* și *scopului* organizației/instituției respective, în funcție de care sunt formulate *obiectivele pe termen lung*. Pornind de la acestea, sunt precizate *obiectivele pe termen mediu* și *scurt* pe baza cărora sunt stabilite activitățile manageriale pe o perioadă bine definită (o lună, un semestru, un an etc.). Această abordare poartă în literatura de

specialitate denumirea de management prin obiective și are la bază o filozofie organizațională fundamentată pe convertirea obiectivelor generale ale organizației în *obiective personale* la nivelul fiecărui individ (Kinard, 1988; Nicolescu, 1992).

Pe lângă stabilirea misiunii și obiectivelor organizației, un management eficient are în vedere și stabilirea unor politici și strategii care se referă la situația generală a organizației/instituției, aspecte funcționale ale acesteia, programe de dezvoltare, modul de abordare a unor situații neprevăzute, atragerea de resurse etc. Politicile privind un anumit domeniu sunt stabilite la nivelurile superioare ale managementului și constau într-o serie de orientări largi, mai puțin centrate pe acțiune (comparativ cu strategiile) și care vizează un interval mai mare de timp. Ele nu indică modalitățile precise de atingere a obiectivelor, ci mai degrabă indică un cadru general de urmărire a acestora. Plecând de la cele trei categorii de elemente – *politicile*, *strategiile* și *obiectivele* – se poate trece la planificare, procesul în urma căruia sunt stabilite obiective precise și operaționale, inclusiv în ceea ce privește activitatea dintr-o clasă de elevi.

1.2.2. Organizarea – este procesul complex, dinamic și flexibil de selectare și grupare a activităților pentru atingerea unor obiective comune, repartizarea responsabilităților de conducere pe compartimente, investirea cu autoritatea necesară a persoanelor care au primit funcții de conducere și stabilirea unor linii de autoritate în cadrul organizației/instituției, stabilirea unor canale oficiale de comunicare prin care să se asigure coerența și eficiența intervenției și activităților.

Responsabilitatea se referă la gradul de aderență personală față de politica organizației, la implicarea personală în atingerea obiectivelor, utilizarea resurselor și asumarea riscurilor în procesul de derulare a activităților; odată acceptată, responsabilitatea devine o obligație pentru persoana respectivă.

Autoritatea conferă dreptul de a conduce și gestiona diferite resurse în cadrul organizației, iar pe baza liniilor de autoritate stabilite în structura organizațională se realizează legăturile dintre diferite

componente, sisteme sau departamente ale organizației/instituției. Ca principiu de bază al funcționării organizațiilor, autoritatea poate fi delegată; cu cât gradul de delegare a autorității este mai mare, cu atât organizația este mai descentralizată. Dacă autoritatea este delegată într-o măsură mai redusă, organizația este de tip centralizat. O delegare de autoritate insuficientă, neclară sau suprapusă poate duce la confuzie și conflict în cadrul organizației. În cadrul serviciilor educaționale, delegarea a autorității este deosebit de importantă, deoarece un grad ridicat de centralizare ar conduce la ineficiență crescută, mai ales în condițiile în care la nivelurile de bază ale managementului, în cazuri de intervenție rapidă sau de criză este necesară adoptarea urgentă a unor decizii, uneori vitale (spre exemplu, la nivelul unei școli sau la nivelul unei clase). În aceste situații, descentralizarea și conferirea autorității necesare unor niveluri funcționale inferioare pot duce la creșterea eficienței activităților organizației respective.

Delegarea autorității trebuie să se facă în conformitate cu *principiul parității* – managerul trebuie să delege către nivelurile inferioare acea marjă de autoritate care să coincidă cu gradul de responsabilitate al celui care o primește; altfel spus, între autoritatea delegată și responsabilitate trebuie să existe o relație directă. În plus, conform *principiului unității de comandă*, fiecare subordonat trebuie să aibă un singur superior direct, astfel încât relația dintre cei doi să nu poată fi distorsionată de mesaje contradictorii.

Funcția de organizare a procesului managerial urmează în mod natural și logic celei de planificare, prin intermediul căreia managerii pot implementa planul sau strategia care trebuie urmate pentru îndeplinirea obiectivelor. În sens practic, funcția de organizare implică decizie managerială rezultată într-un sistem specializat de posturi coordonate și constă în acțiuni destinate creării unui set stabil de funcții și a relațiilor dintre ele. Stabilitatea acestui set de funcții și relațiile dintre ele reprezintă două componente din definiția structurii organizatorice și, totodată, unul dintre avantajele pe care aceasta le oferă. Prin urmare, funcția de organizare urmărește să creeze o structură care să permită îndeplinirea activităților/sarcinilor planificate și să

cuprindă relațiile ierarhice necesare (în cadrul organizării, managerii preiau sarcinile identificate în timpul planificării și le repartizează persoanelor, grupurilor de persoane și structurilor subordonate din organizație care le pot îndeplini).

Sintetizând, se poate spune că în cadrul acestei funcții, managerii, pe diferite niveluri ierarhice, realizează:

- determinarea activităților ce reclamă îndeplinirea obiectivelor;
- gruparea acestor activități și repartizarea lor pe structurile sau persoanele subordonate;
- delegarea de autoritate, când este cazul, pentru a le realiza;
- pregătirea coordonării activităților, autorității și informarea pe orizontală și pe verticală în structura organizațională.

1.2.3. ***Conducerea*** *(leadership-ul) – se referă la promovarea comportamentelor favorabile atingerii obiectivelor organizației, motivând persoanele prin: folosirea diferitelor stiluri de conducere, calitatea relațiilor interpersonale, modul în care este favorizată comunicarea și cooperarea în cadrul organizației și modul de antrenare al personalului în procesul decizional.*

Indiferent de organizație sau de instituție, conducerea acesteia implică o anume responsabilitate din partea managerului. Modul în care acesta reușește să-și asume responsabilitatea va duce către tipuri diferite de conducere.

Practica din domeniul serviciilor educaționale a evidențiat cel puțin trei mari categorii de tipuri de conducere:

- *tipul autoritar* – aparține concepției tradiționale, se bazează pe o structură ierarhică fixă în care căile de comunicare sunt unidirecționale, de sus în jos. Acest tip de conducere predispune către conflicte, deoarece ridică bariere rigide între persoanele din organizație.

- *tipul democratic și participativ* – care se bazează pe un set de principii fundamentale:
  - aderarea personalului la scopul și obiectivele organizației;
  - subordonații își pot asuma răspunderi sporite în cazul unui management participativ;
  - valorificarea imaginației, a creativității și a spiritului inovator al întregului personal.
- *tipul laisser-faire (permisiv, indiferent)* – se caracterizează prin atitudini de ezitare, expectativă, neutralitate față de problemele manageriale și situațiile conflictuale din cadrul organizației. Nu intervine în relațiile interindividuale tensionate, preferă să amâne luarea deciziilor, nu are inițiativă și lasă ca lucrurile să se desfășoare de la sine, acționând doar când apar blocaje și când, de cele mai multe ori, este prea târziu.

Există în practică și un alt tip de lider, mai special, de o factură extrem de interesantă, numit *liderul charismatic*, reprezentat de acea persoană care prin forța stilului și abilităților sale personale este capabil să exercite o influență deosebită asupra celor din jurul sau. Acest tip de lider reușește să se impună printr-o energie deosebită, încredere în sine, putere de contaminare a celor din jur cu spiritul de ordine și respectarea normelor de etică, generează excitare și întărește speranțele angajaților în viziunea sa asupra viitorului. Există persoane care se nasc cu asemenea calități, dar cei mai mulți lideri charismatici învață și își impun acest stil de mare succes, în funcție și de cum și ce percep angajații.

Managerul care își desfășoară activitatea în cadrul serviciilor educaționale trebuie să răspundă continuu solicitărilor unor factori de mediu, organizaționali sau celor care aparțin unor repere temporare fixe, anterior stabilite. De asemenea, orice manager, indiferent de domeniu, se confruntă cu o serie de roluri interpersonale, informaționale și decizionale. Alături de aceste roluri, analizând comportamentul managerial din domeniul serviciilor educaționale, s-au putut evidenția unele activități care întregesc setul de roluri, și anume: observare, prelucrarea informațiilor, control, practică efectivă în

programele organizației, planificare, coordonare, reprezentare, evaluare, gestionarea resurselor (inclusiv cele financiare), îndrumarea personalului, negocieri, activități de marketing etc.

Majoritatea specialiștilor au ajuns la concluzia că există două dimensiuni definitorii ale stilului managerial: *centrarea pe sarcină* (recunoaște în principal performanțele și competențele subordonaților) și *centrarea pe relațiile umane* (accentuează rolul și importanța motivației, implicării și angajării în sarcină a subordonaților). Reprezentativă în acest sens este tipologia propusă de P. Hersey și K. Blanchard („tell", „sell", „participate", „delegate"):

- stilul *directiv* („tell") – managerul/liderul *spune* ce trebuie să facă subordonații și controlează (atât cât este posibil) fiecare acțiune, fiind centrat pe sarcină (valabil pentru subordonații care nu pot și nu vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul *tutoral* („sell") – managerul/liderul, pentru a convinge, *vinde* (transmite) sugestii, decizii, fiind centrat atât pe sarcină, cât și pe relații umane (valabil pentru subordonații care nu pot, dar vor să realizeze activitățile propuse);
- stilul *mentoral* („participate") – managerul/liderul *participă* cu sugestii, sfaturi, sprijin, ori de câte ori este solicitat, fiind centrat pe relații umane (valabil pentru subordonații care nu pot și vor, dar nu în suficientă măsură și ale căror capacități și motivație mai trebuie dezvoltate pentru a rezolva activitățile organizației);
- stilul *delegator* („delegate") – managerul/liderul *deleagă* subordonaților autoritatea de luare a deciziilor, nefiind centrat nici pe sarcină și nici pe relațiile umane (valabil pentru subordonații care pot și vor în suficientă măsură să realizeze activitățile organizației).

Având în vedere multitudinea teoriilor referitoare la activitatea de conducere și la persoanele care ocupă funcții de conducere, cele mai importante se pot grupa după următoarele criterii de clasificare:

a. Teorii bazate pe trăsături sau caracteristici – cercetările în domeniu au identificat câteva trăsături cu o frecvență și o reprezentativitate mai mare, și anume: inteligență, încrede în sine, sociabilitate, puterea voinței, temperament, capacitate de influențare, stăpânire de sine, intuiție, generozitate, entuziasm etc. O clasificare interesantă, care poate intra în categoria teoriilor bazate pe trăsături sau caracteristici, este cea a tipurilor de personalități determinate de atitudinea subiecților față de responsabilitate:

- *tipul repulsiv*: în general, prezintă complexe de inferioritate, refuză promovarea în funcții de conducere, ia decizii puțin eficiente în situații deosebite, evită responsabilitatea, adoptă rapid, în pripă, deciziile, reducând tensiunea generată de starea de nesiguranță specifică fazei antedecizionale, manifestă respect exagerat față de independența celorlalți etc.
- *tipul dominant*: este caracteristic persoanelor dinamice, active, are un comportament orientat spre dobândirea puterii, este eficient în situațiile extreme, manifestă mare încredere în sine, convingerea că postul de conducere îi revine pe drept, tinde să-și impună propria părere, este ferm în situații de incertitudine, perseverent în atingerea scopurilor propuse, generează climat tensionat, conflictual, în caz de eșec evită să-și recunoască propria responsabilitate, nu poate învăța din propriile greșeli etc.
- *tipul indiferent*: manifestă lipsă de interes față de propria evoluție în ierarhie, ca șef menține echilibrul între trăsăturile sale pozitive și cele negative, consideră pe ceilalți pe poziții de egalitate, realist, conștiincios etc.

Această clasificare stabilește potențialul unui individ pentru numirea sa într-o funcție de conducere, din perspectiva strictă a responsabilității, ca atitudine generată de o serie de trăsături fundamentale ale personalității sale.

b. Teorii ale stilului de conducere – acest tip de teorii consideră conducerea ca fiind un aspect al comportamentului uman în procesul

muncii și în relațiile de muncă. Spre exemplu, aceste teorii evidențiază situații de genul:

- trebuie utilizată constrângerea pentru atingerea obiectivelor organizației;
- oamenilor le place să fie conduși și să nu aibă responsabilități;
- oamenilor nu le place să fie controlați și supravegheați;
- oamenii nu resping responsabilitățile;
- grupul reprezintă structura de bază într-o organizație (se pune accentul pe crearea unui spirit de familie în organizație);
- deciziile se iau prin consens, procesul decizional funcționând pe baza concepției că schimbarea și ideile noi trebuie să vină mai ales din partea de jos a piramidei organizaționale (de la nivelul managementului de supervizare);

Reprezentativ pentru acest tip de teorii este teoria lui Rensis Likert, care prezintă patru stiluri manageriale dominante:

- *stilul autoritar-exploatator* – conducătorul nu are încredere în subordonați, aproape toate deciziile se iau la nivelul superior al conducerii organizației, motivația subordonaților este frica și sistemul de sancțiuni, iar comunicarea se face aproape exclusiv de sus în jos;
- *stilul autoritar-binevoitor* – controlul este strict menținut la nivelul conducerii superioare, pretinde ca subordonații să fie loiali, docili și aserviți, managerul tratează paternalist subordonații și acceptă mai multă comunicare de jos în sus;
- *stilul consultativ* – presupune încredere parțială în subordonați, solicită deseori idei din partea membrilor organizației, însă majoritatea deciziilor se iau de către conducerea superioară, unele aspecte ale controlului sunt delegate în josul piramidei ierarhice, iar comunicarea se realizează în ambele sensuri;
- *stilul participativ* – presupune încredere deplină în subordonați, deciziile se iau la toate nivelele organizației, prin participarea în grup la acest proces, comunicarea se desfășoară pe verticală în ambele sensuri și pe orizontală între cei egali în grad, iar

participarea la procesul decizional generează motivații puternice pentru atingerea scopurilor și obiectivelor organizației.

*1.2.4. **Asumarea deciziei** – reprezintă unul dintre cei mai importanți pași în managementul serviciilor educaționale. Procesul decizional se referă în sens strict la alegerea unui mod operațional de rezolvare a unei situații sau probleme din mai multe alternative existente. În sens larg, acest proces include și inventarierea soluțiilor posibile de rezolvare a unor situații sau probleme, pe baza unor informații culese în prealabil și care trebuie să aibă un grad cât mai mare de certitudine, astfel încât decizia finală să capete un caracter operațional cât mai accentuat.*

În managementul serviciilor educaționale există o gamă variată de metode de adoptare a deciziilor. Din perspectiva unei abordări participative, deciziile de grup sunt foarte importante în managementul serviciilor educaționale; stilurile autoritare de luare a deciziilor pot fi utilizate doar în probleme pur administrative și la niveluri scăzute ale managementului. La nivelurile superioare, acolo unde predomină deciziile strategice, de perspectivă, este necesară adoptarea deciziilor prin consensul membrilor organizației.

Managerii eficienți sunt aceia care nu încearcă să rezolve toate problemele cu care se confruntă, ci sunt capabili să delege altora responsabilitatea luării unor decizii, rezolvând doar problemele care au o influență puternică asupra atingerii obiectivelor organizaționale. Este nevoie de un proces sistematizat de luare a deciziilor pentru rezolvarea situațiilor-problemă neprogramate, dificile sau complexe. Procesul rațional de luare a deciziilor constă dintr-o serie de pași pe care managerii îi urmează, fie formal, fie pe baza intuiției, în alegerea alternativei considerate optime. Acești pași sunt:

- *identificarea problemei* – problemele trebuie să fie definite precis, fără asocierea lor cu anumite soluții;
- *generarea de soluții alternative* – în această fază a procesului decizional este esențială creativitatea;

- *selectarea alternativei optime* – după identificarea soluțiilor alternative, acestea trebuie să fie evaluate și comparate în termenii fezabilității și consecințelor lor; alegerea este dificilă atunci când decizia este complexă și implică mari grade de nesiguranță sau de risc;
- *implementarea*[1] *soluției alese* – odată ce a fost aleasă o alternativă, trebuie luate măsuri de implementarea a acesteia, deoarece chiar și cea mai bună decizie cu putință este inutilă dacă nu este transpusă în practică în mod eficient;
- *monitorizarea și evaluarea* – o etapă a procesului decizional neglijată de obicei, deși reprezintă un element esențial; managerii eficienți vor dori întotdeauna să compare rezultatele reale cu cele prevăzute pentru a vedea dacă problemele au fost rezolvate cu adevărat.

  Managerii cu experiență știu că eficacitatea unei decizii este determinată de două criterii: calitatea deciziei și atașamentul celor care trebuie să o implementeze. Calitatea deciziei este determinată de modul în care este desfășurat procesul de luare a deciziilor; o decizie de calitate care nu este implementată potrivit este însă ineficace. Implementarea este determină de atașament, motiv pentru care gradul de implicare a celor care vor implementa decizia este vital pentru succesul procesului decizional.

1.2.5. ***Controlul – evaluarea – monitorizarea*** *– Controlul poate fi considerat o fază finală în procesul managerial, constând în compararea stadiului la care s-a ajuns la un moment dat cu obiectivele planificate anterior. Între funcția de planificare și cea de control există o legătură directă; astfel, prin intermediul feedback-ului, planificarea*

[1] Implementarea, deși a fost identificată ca etapă distinctă a procesului decizional, este legată de toate etapele acestuia și reprezintă legătura cu fiecare dintre funcțiile manageriale.

va propune obiective în conformitate cu rezultatele și concluziile controlului. În plus, controlul este necesar pentru a preveni eventuale situații de criză și disfuncționalități, protejând organizația și favorizând performanța în cadrul activităților desfășurate de membrii acesteia.

Evaluarea poate fi definită ca procesul prin care se obțin informații asupra calității, eficienței și dinamicii activităților manageriale sau a rezultatelor unui proiect sau plan de dezvoltare instituțională, prin raportare la obiectivele stabilite prin funcția de planificare; de asemenea, evaluarea constituie și un mijloc de formare a unei reprezentări corecte asupra acțiunilor și evenimentelor trecute sau prezente, pentru a susține și a facilita deciziile asupra acțiunilor viitoare sau pentru adoptarea deciziilor strategice în vederea elaborării unor noi proiecte/planuri de dezvoltare la nivelul unei organizații.

Monitorizarea reprezintă procesul continuu prin care se oferă informații și se asigură suport și consultanță subordonaților sau subsistemelor unei organizații pe parcursul derulării activităților stabilite prin funcția de planificare; monitorizarea servește ca suport pentru implementare și ca bază de date pentru evaluare.

În foarte multe situații practice vom constata că cele două concepte acționează sub forma unui binom evaluare-monitorizare, deoarece acțiunile pe care le presupun se completează reciproc și sprijină în mod real activitatea managerială dintr-o instituție sau organizație care oferă servicii educaționale. Un element important în procesul de control și evaluare se referă la tipul de evaluare (evaluare interna, evaluare externă, autoevaluare) și la ecuația personală a evaluatorului. Evaluările interne sunt realizate de persoane din cadrul instituției sau structurii care solicită evaluarea. O altă formă este autoevaluarea, caz în care cei care alcătuiesc structura de coordonare a acestuia evaluează proiectul ca un întreg sau numai anumite aspecte ale acestuia. În această situație nu se recurge la un agent extern, cu excepția cazului în care se cere moderarea sau facilitarea evaluării. Evaluarea se numește, în acest caz, (auto)evaluare asistată și prezintă riscul de a deveni un simplu exercițiu de auto-legitimizare. În unele cazuri se

folosește un sistem mixt, în care autoevaluarea este completată de o evaluarea externă, comandată în încercarea de a evita dezavantajele folosirii unei singure metode de evaluare.

1.3. Funcții și roluri manageriale în instituția școlară și la nivelul clasei

Managerul școlar se confruntă, în activitatea sa, cu necesitatea de a cunoaște și de a exercita un număr important de *funcții manageriale*. Din multitudinea de modele relative la sistemul funcțiilor manageriale, am realizat, pentru domeniul școlar, o sinteză care cuprinde funcții și subfuncții care se împart în două categorii mari:

A. ***Funcții cu acțiune secvențială*** și consecutivă pe parcursul unui ciclu managerial de referință, în categoria cărora intră:
   a. centrate pe dimensiunea sarcină:
      - *analiza-diagnoza*
      - *organizarea* (realizată la începutul ciclului managerial, dar cu acțiune pe întreg parcursul acestuia)
      - *proiectarea* (cu subfuncțiile de *planificare și programare)*
      - *implementarea programelor* (cu subfuncțiile: *conducere operațională, control și evaluare secvențială*)
      - *evaluarea finală*

   b. centrate pe dimensiunea umană:
      - *organizarea grupurilor* (realizată la începutul ciclului managerial, dar cu acțiune pe întreg parcursul acestuia)
      - *formarea echipelor*

B. ***Funcții cu acțiune constantă pe întreg parcursul ciclului managerial***:
   a. centrate pe dimensiunea sarcină:
      - *decizia*
      - *circulația informației* (necesară construcției alternativelor implicate în luarea deciziilor

b. centrate pe dimensiunea umană:
- *motivarea oamenilor*
- *participare, dezvoltare personală a fiecărui individ*
- *negociere*
- *prevenirea și rezolvarea conflictelor.*

Acțiunea acestor funcții, calitatea manifestării lor în structura organizației depinde în mare măsură de manager.

În sistemul românesc de învățământ postdecembrist, pe lângă sistemul public al serviciilor educaționale, legislația permite și funcționarea unor instituții care oferă servicii educaționale cu caracter privat sau confesional (este vorba de școlile particulare, școlile confesionale sau programele instructiv-educative din oferta organizațiilor neguvernamentale adresate unor categorii diverse de beneficiari). Apariția serviciilor educaționale alternative serviciilor publice constituie un factor concurențial, care pe termen lung ar putea determina creșterea calității serviciilor educaționale în ansamblu și armonizarea nevoilor comunitare cu oferta instituțiilor și organizațiilor responsabile de promovarea și susținerea acestui tip de servicii vitale unei comunități.

O caracteristică a instituțiilor și organizațiilor care oferă programe educaționale constă în caracterul eterogen al serviciilor și specializărilor în rândul personalului. Uneori, această eterogenitate își poate pune amprenta în mod negativ asupra calității serviciilor oferite; din acest motiv, un management de succes poate însemna și armonizarea tuturor pozițiilor/diferențelor care decurg din această eterogenitate.

Având în vedere această premisă, managementul serviciilor educaționale presupune abordarea prioritară a trei direcții:
- *managementul politicilor instituționale* – identificarea nevoilor, analiza opțiunilor, selectarea programelor, criterii de alocare a resurselor etc.;
- *managementul resurselor* – stabilirea sistemelor de suport

precum realizarea bugetelor, managementul financiar, asigurarea aprovizionării și managementul personalului;
- *managementul programelor* – implementarea strategiilor sau operațiilor curente ale organizațiilor de-a lungul unor linii funcționale sau cicluri de pregătire.

În același timp managementul operațional presupune interpretarea unor roluri specifice care pot fi grupate în cel puțin trei categorii (H. Mintzberg, 1973):

a. ***roluri interpersonale*** – rezultă din autoritatea formală a managerului și vizează relațiile interpersonale și interacțiunea cu ceilalți. În această categorie putem include, spre exemplu:
- *rolul de reprezentare* (promoționale), care nu implică luarea de decizii – figură reprezentativă – presupune interacțiuni cu propriii subordonați, reprezintă organizația în relațiile cu partenerii, cu managerii situați pe același nivel sau pe alte nivele ierarhice, în cadrul unor reuniuni oficiale sau atunci când managerul, în numele organizației, exercită o acțiune (de exemplu, înmânarea unor premii anuale, a unor distincții etc.);
- *rolul de conducere* – definește relația dintre lider și subalterni – presupune direcționarea și coordonarea activității subordonaților (angajare, promovare, concediere), ghidează și motivează subordonații;
- *rolul de legătură* cu diferite structuri sau departamente ale organizației sau între organizație și comunitatea externă acesteia – cunoaște colaboratorii și stabilește relații interpersonale cu aceștia;

b. ***roluri informaționale*** – sunt legate de gestionarea și prelucrarea informațiilor și plasează managerul în punctul central de primire și transmitere a informațiilor. Primele trei roluri au permis managerului să construiască o rețea de relații interumane, care îl ajută în culegerea și receptarea informațiilor ca un monitor și

transmiterea lor atât ca un diseminator, cât și ca un „purtător de cuvânt". Din această categorie putem exemplifica:

- *rolul de monitor* – implică examinarea mediului în organizarea culegerii informațiilor, schimburilor, oportunităților și problemelor care pot să afecteze firma (contactele formale și informale dezvoltate în rolul de legătură sunt folosite deseori aici); managerul unei organizații receptează informațiile relevante din mediul intern și extern al organizației și încearcă să fie în permanență la curent cu ce se întâmplă în cadrul structurilor organizației; cu cât sursele de informații sunt mai numeroase și relevanța/calitatea informațiilor este mare, cu atât crește și calitatea interpretării acestui rol;
- *rolul de diseminator* prin care managerul analizează, demultiplică și transmite informații către organizație sau în interiorul acesteia, de la un nivel de organizare la altul;
- *rolul de „purtător de cuvânt"* – atunci când reprezintă organizația în diferite medii sau instanțe oficiale – vorbește în numele organizației și transmite informații relevante în exteriorul organizației;

c. ***roluri decizionale*** – implică, în principal, adoptarea de soluții/decizii cu relevanță asupra funcționării organizației. Rolurile privind relațiile interpersonale și cele de culegere și transmitere a informațiilor servesc ca intrări în procesul de luare a deciziilor. În această categorie putem identifica următoarele tipuri:

- *rolul de întreprinzător/administrator/antreprenor* – presupune inițierea schimbării, selecția strategiilor și obiectivelor, managementul schimbării, inovare și gândire creativă – prin care managerul gestionează problemele organizației și propune strategii și mijloace de rezolvare a acestora;
- *rolul de moderator* – factor stabilizator/de soluționare a perturbărilor – revine managerului atunci când este obligat să ia decizii rapide în momentul în care, din cauza unor factori

perturbatori, organizația pe care o conduce iese din starea de echilibru/stabilitate. Într-o astfel de situație, acest rol devine prioritar față de celelalte, în joc intrând „viteza de reacție" și găsirea optimului în influențarea factorilor de mediu pentru obținerea cât mai rapidă a stabilității; managerul gestionează și soluționează situațiile conflictuale dintre subordonați, situațiile de criză apărute în cadrul organizației sau între organizație și mediul extern;

- *rolul de distribuitor sau de alocare a resurselor în cadrul organizației* – prin care repartizează sau distribuie în mod eficient către diferite sectoare/departamente/compartimente resursele umane, materiale și financiare necesare desfășurării activităților;
- *rolul de negociator*, întâlnit în situațiile care impun alegerea în grup a unei decizii optime dintr-o serie de alternative sau când se impune stabilirea unui punct de vedere comun între diferite structuri, departamente sau nivele ierarhice din cadrul organizației.

Din analiza rolurilor manageriale se poate concluziona că există o multitudine de activități care solicită anumite calități ale managerului în acțiune. În legătură cu această observație trebuie menționat faptul că nu toate activitățile unei organizații sunt executate numai de manager; prin delegarea sarcinilor, anumite roluri pot fi transferate în mod oficial unor terțe persoane care pot suplini persoana managerului, acesta având posibilitatea în astfel de condiții să-și creeze resurse de timp pentru a se ocupa de alte probleme mai importante.

1.4. Componentele esențiale ale managementului clasei de elevi

În opinia specialiștilor în domeniul educației, managementul școlii și al clasei are ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor și comportamentelor școlare pozitive. De aceea, rezultatele școlare, eficiența didactică a profesorului și comportamentul elevilor și a profesorilor relaționează direct cu

managementul clasei și al școlii. Astfel, managementul clasei cuprinde trei componente esențiale:

- ***managementul conținutului*** – nu se referă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor și activităților (Froyen & Iverson, 1999, p. 128). Noțiunea de *management al conținuturilor* intervine când profesorul/profesorii se află în postura de a coordona spațiul, materialele, echipamentele aferente, mișcarea și așezarea elevilor, precum și materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu. Doyle a accentuat că managementul educațional se caracterizează în principal prin asigurarea cooperării elevilor în timpul activităților de învățare, iar Kounin afirmă că în centrul deprinderilor de management al clasei se află managementul activităților instrucționale, corelarea și integrarea activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice disciplinei (apud. Froyen & Iverson, 1999).
- ***managementul problemelor disciplinare*** – se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei (Froyen & Iverson, 1999, p. 181) și se fundamentează pe credințele despre natura umană. Cercetările demonstrează că incidența ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienței predării și învățării. Astfel, s-a demonstrat că profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activități educaționale adecvate. De asemenea, aceștia tind să neglijeze varietatea modalităților de organizare a conținutului și solicită foarte rar elevii în discutarea și evaluarea materialelor de învățare. În plus, comprehensiunea temelor studiate nu este monitorizată cu consecvență, iar deprinderile consecvente de management și organizare reduc numărul problemelor disciplinare. Prin integrarea ideii diversității umane (și a individualității, în același timp) în filosofia lor educațională, profesorii pot îmbunătăți managementul clasei. Cercetătorii au demonstrat importanța recompensării comporta-

mentelor pozitive ale elevilor. Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, profesorii ar trebui să folosească un stil asertiv de comunicare și de comportament. În plus, ar trebui să conștientizeze în ce măsură își doresc să îi integreze pe elevi într-o anumită activitate de învățare, în deplină concordanță cu regulamentele impuse clasei și școlii. În opinia lui Iverson și Froyen (1999), managementul problemelor disciplinare este esențial pentru crearea „unui demers de predare-învățare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor" (p. 217), care să asigure elevilor mai multă independență și autonomie în procesul de socializare. Managementul eficient al problemelor disciplinare se referă și la controlul profesorului asupra consecințelor demersului didactic. Componentele unui plan de management al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil și inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, mustrări verbale ușoare, întârzierea, așezarea preferențială în bănci, timp câștigat, timp pierdut, anunțarea părinților/supraveghetorilor, contracte scrise, stabilirea comportamentelor adecvate în afara clasei și măsuri de recompensare. Toate aceste exemple pot fi identificate în exemplele de predare eficientă.

- ***managementul relațiilor interpersonale*** – are ca obiect aptitudinile manageriale în domeniul relațiilor interpersonale pe care profesorul/conducătorul de grup le exercită în raport cu elevii percepuți ca grup (Froyen & Iverson, 1999, p. 221) și se focalizează asupra clasei ca microsistem social. Rolurile și expectațiile profesorilor și ale elevilor construiesc un mediu de învățare. Cu alte cuvinte, cultura școlară a unei instituții educaționale este unică. Cu toate acestea, ea este influențată de cultura comunității în cadrul căreia funcționează, ale cărei obiective educaționale trebui respectate. Trebuie să existe o legătură strânsă între școală și comunitate, care să fie revizuită și modificată constant în conformitate cu dinamica socială. Datorită diversificării instituțiilor educaționale, elevii și pro-

fesorii ar trebui să fie conștienți de folosirea diversității umane în vederea consolidării grupului școlar/social. Școlile de calitate sunt definite prin eficiența cadrelor didactice și prin rezultatele elevilor, în contextul existenței unor relații interpersonale puternice. În acest sens, relațiile profesor-elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv. Problemele de disciplină școlară pot fi rezolvate fie individual (întâlniri profesor-elev), fie în grup (întâlniri de grup). Dacă încrederea reciprocă este mai puternică, elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel, „atât educatorii, cât și elevii devin co-participanți în procesul de predare-învățare, încercând să obțină rezultate individuale și colective cât mai bune" (Froyen & Iverson, 1999, p. 256).

Întrebări și aplicații:

1. Care sunt principalele aspecte care definesc managementul educațional?
2. Analizați în ce măsură noile abordări ale managementului instituțiilor școlare sunt prezente și în activitatea curentă din unitatea școlară în care vă desfășurați activitatea.
3. Având în vedere diversitatea de tipuri/stiluri de conducere prezentate, care este tipul/stilul agreat de dumneavoastră? Argumentați răspunsul.
4. Imaginați un proces de planificare, pentru o clasă de elevi (la alegere), care să urmărească desfășurarea unor activități extrașcolare pe parcursul unui an școlar.
5. Cum puteți concretiza funcția de organizare în cadrul unei clase de elevi pe care o cunoașteți și despre care aveți suficiente informații privind structura și componența acesteia?
6. Prezentați într-o formă detaliată (minimum 3 pagini) strategia de luare a unei decizii într-o clasă de elevi care

se confruntă cu probleme de comportament din partea unor elevi.
7. Prezentați într-o formă detaliată exemple de situații în care pot fi identificate rolurile manageriale dintr-o instituție școlară.
8. Efectuați o analiză asupra componentelor managementului clasei de elevi (cu exemplificări prin raportare la situații concrete).

Bibliografie

1. Everard, K.B.; Morris, G., (1996), *Effective school management*, (Third edition), London: Paul Chapman
2. Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999), *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
3. Gherguț, A. (2007), *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, Iași
4. Gherguț, A.; Ceobanu, C. (2009), *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale*, Editura Polirom, Iași
5. Handy, C.; Aitken, R. (1986), *Understanding Schools as Organisations*, Harmindsworth, Penguin
6. Hersey, P.; Blachard, K.H. (1988), *Management of Organizational Behaviour,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall
7. Iucu, B.R., (2000), *Managementul și gestiunea clasei. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași
8. Iosifescu, Ș. (coord.) (2000), *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis, București
9. Kemp, R.; Nathan, M. (1990), *Middle Management in Schools,* Blackwell Education, Oxford
10. Kinard, J. (1988), *Management*, D.C. Healt & Co., Lexington
11. Mintzberg, H. (1980), *The Nature of Managerial Work*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
12. Nicolescu, O. (coord.) (1992), *Management*, E.D.P., București

13. Nicolescu, O. (coord.) (1993), *Ghidul managerului eficient*, vol. I-II, Ed. Tehnică București
14. Rainey, H.G. (1997). *Understanding and Managing Public Organizations*, Jossey Bass Publishers, San Francisco
15. Reid, K.; Hopkins, D.; Holly, P. (1987), *Towards the Effective Schools,* Basil, Blackwell, Oxford
16. Schein, R.C. (1985), *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey-Bass
17. Stoll L., Fink, D. (1996), *Changing our schools*, Open University Press, U.K.
18. Wallace, M. (1991), *School Centred Management Training*, PCP, Porthmoth
19. *** *Management educațional*, Institutul Român de Management Educațional, Editura CDRMO, Iași, vol I-II, 2003
20. *** www.1educat.ro/resurse/resurse
21. *** http://www.acces-la-educatie.edu.ro/index.php
22. *** http://www.managementul-proiectelor.ro/

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. ARGUMENTE PENTRU UN MANAGEMENT AL CLASEI DE ELEVI

GEORGETA DIAC[1]

Scop:

- familiarizarea cu aspectele generale şi specifice ale managementului clasei de elevi, cu factorii care condiţionează pozitiv sau negativ acţiunea de tip managerial a profesorului în acest spaţiu educaţional.

Obiective:

- să stabilească specificul managementului clasei de elevi prin raportare la contextul grupal al clasei de elevi şi la actorii principali implicaţi;
- să identifice şi să caracterizeze laturile funcţional-structurale ale acestui domeniu teoretic şi aplicativ;
- să identifice particularităţile clasei de elevi şi felul în care acestea condiţionează abordarea managerială;
- să identifice şi să caracterizeze diversele roluri asumate de profesor în activitatea sa didactică;
-să identifice şi să caracterizeze stilurile educaţionale ale cadrului

[1]**Georgeta Diac**, lector doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Stiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi. Domenii de competenţă: psihologia educaţiei, consiliere psihopedagogică, managementul clasei de elevi, psihogeriatrie, formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice. A obţinut Diploma de doctor în Psihologie în anul 2004 cu lucrarea *Îmbătrânirea – o abordare psihosocială. Studiu de caz în căminul de bătrâni.* Autor a cel puţin 30 de articole în reviste de specialitate şi coautor la 2 cărţi, membră a echipei de cercetare în cadrul a 5 proiecte naţionale şi internaţionale şi manager al unui proiect CNCSIS, proiecte ce au urmărit aprofundarea diverselor aspecte ale formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice.

didactic în clasa de elevi;
- să identifice posibilele cauze ale unui management defectuos şi să propună modalităţi pentru prevenirea apariţiei acestora.

Structura:

2.1. Ce este managementul clasei de elevi
2.2. Dimensiunile structural-funcţionale ale managementului clasei de elevi
2.3. Profesorul în calitate de manager al clasei; responsabilităţi şi activităţi manageriale
2.4. Roluri şi stiluri ale cadrului didactic în cadrul clasei de elevi
2.5. Limite în gestionarea situaţiilor educaţionale din clasa de elevi

Întrebări şi aplicaţii
Instrumente de lucru
Bibliografie

2.1. Ce este managementul clasei de elevi ?

Practica conducerii (managerială) este cunoscută de secole (încă din Antichitate), însă despre o ştiinţă a acesteia se vorbeşte de la începutul secolului XX (1911), din momentul în care au apărut primele lucrări cu caracter ştiinţific, care au definit termenul, au identificat conţinutul, principiile noului domeniu acţional. În ciuda numărului mare de semnificaţii acordate termenului management[1] şi a numeroaselor confuzii, cea mai frecventă şi mai uzitată accepţiune la acest moment este aceea de conducere, organizare.

Trecerea de la empirismul activităţilor de conducere/organizare la abordarea ştiinţifică, pe baze raţionale a acestora s-a produs după cel de-al Doilea Război Mondial, mai cu seamă în sectorul economic şi a fost determinată de multiple necesităţi: utilizarea cu maximum de eficienţă a resurselor umane, materiale, a resurselor de timp de care

[1] Detalii despre accepţiunile acestui termen, în Capitolul 1.

dispune organizația, grupul/instituția, atingerea obiectivelor propuse cu un consum minim de resurse prin optimizarea folosirii acestora, prin antrenarea democratică, motivată a tuturor persoanelor din cadrul acestei structuri sociale, pentru realizarea unor activități de calitate, altfel spus obținerea de performanțe cu costuri minime.

Treptat, aceste exigențe au fost identificate la nivelul tuturor structurilor, sistemelor și subsistemelor socio-economice, fapt care a generat nu numai o intensificare a eforturilor de teoretizare a funcțiilor, principiilor, practicilor generale de management, ci și de adecvarea a acestora la diverse contexte organizaționale.

Din anii '70 ai secolului trecut se observă un transfer teoretic, o adaptare a bazelor managementului general la domeniul științelor educației; astfel, apar treptat diverse și structurate abordări de tip managerial pe diferite paliere ale serviciilor educaționale[1]:

- *nivel macrosistemic* – cel al unui management ce vizează un sistem național de învățământ;
- *nivelul intermediar* – cel al unui management orientat către asigurarea suportului teoretic-aplicativ pentru o activitate de conducere la nivelul unei instituții/organizații care realizează diverse servicii educaționale;
- *nivelul micro* – cel al unui management adaptat spațiului unei grupe/clase în care se realizează un efort educativ-informativ.

Conceptul de management s-a instalat aproape obsesiv și destul de virulent după anul 1990, cei care l-au propus încercând să ofere soluții nu numai instituțiilor, ci tuturor celor care sunt tot mai preocupați de organizarea, controlul, optimizarea propriei activități și, de ce nu, a propriei structuri de personalitate (self management!).

În acest context s-a conturat treptat arealul teoretic și acțional al managementului clasei de elevi definit ca *„domeniu de cercetare în științele educației, care studiază atât perspectivele teoretice de*

[1] Vezi Capitolul 1 cu amănunte referitoare la managementul instituțiilor școlare.

abordare a clasei de elevi, cât şi structurile dimensional-practice ale acesteia, în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţiile educaţionale concrete" (R. Iucu, 2006).

„Managementul clasei este şi trebuie să fie mai mult decât impunerea unei stări de obedienţă din partea elevilor; el trebuie să fie un instrument pentru intensificarea autocunoaşterii, autoevaluării şi internalizării autocontrolului la elevi" (M. McCaslin, Th. L. Good, 1992).

„Managementul clasei de elevi este mai mult decât implică noţiunea de disciplină. El presupune toate acele lucruri pe care trebuie să le facă profesorul pentru a realiza un climat favorabil învăţării şi pentru a-i determina pe elevi să se implice, să coopereze în/la realizarea tuturor activităţilor din clasă" (Julie Stanford, Ed. Emmer, B. Clements, 1983).

„Nici un alt subiect din domeniul educaţiei nu a provocat o mai mare dispută între profesori, părinţi şi elevi decât disciplina din clasă. Pierderea controlului asupra comportamentului elevilor este un obstacol major în calea succesului în cariera didactică" (N Long, W Morse, 1996).

Iniţial, acest domeniu de analiză şi intervenţie s-a focalizat pe analiza situaţiilor problematice din clasă, pe dezvoltarea capacităţilor necesare menţinerii şi sporirii disciplinei, controlului grupului; treptat, el a devenit un suport teoretic şi metodologic pentru cei care doresc să creeze în clasă un spaţiu al colaborării, învăţării eficiente, autocunoaşterii, autoevaluării, autocontrolului (V. Jones & L. Jones, 2007), scopul final fiind acela de a-i ajuta pe viitorii profesori să dobândească **competenţele necesare obţinerii succesului în activitatea didactică.**

Premise teoretice de bază ale acestui domeniu:

– managementul clasei se constituie într-un efort de instituire în acest spaţiu a unui climat în care toţi elevii se

> simt în siguranță, confortabil și în care pot să-și actualizeze și să-și dezvolte abilitățile sociale și academice; acestea sunt premisele creșterii performanțelor școlare;
> – acest demers este indisolubil conectat cu procesul instruirii; elevii devin treptat responsabili față de propria formare, dacă sunt antrenați activ în construirea sensurilor, în formarea și dezvoltarea abilităților cognitive;
> – acest tip de management trebuie să dezvolte la elevi sentimentul responsabilității, autoeficienței în ceea ce privește propria învățare;
> – trebuie să propună metode care să le formeze elevilor abilități care vor putea fi transferate în alte contexte de învățare (colaborativă sau concurențială);
> – eficiența demersului managerial în clasă presupune din partea profesorului o atentă selecție/reconfigurare a valorilor și credințelor proprii, a abilităților profesionale prin prisma trebuințelor/nevoilor elevilor
> (V. Jones & L. Jones, 2007, p.29).

Drept urmare, obiectivele acestui demers sunt:

- Optimizarea relației profesor-elev, în condițiile în care se observă dezechilibrarea acesteia din punct de vedere psiho-social;
- Flexibilizarea acestei relații din punct de vedere comportamental și emoțional-afectiv;
- Sporirea eficienței procesului de învățământ, atât sub aspect formativ, cât și informativ;
- Oferirea de soluții pentru problemele psihosociale specifice școlii;
- Dobândirea de cunoștințe și abilități necesare organizării activităților adiacente procesului de învățare.

Specificul acestui nou domeniu din spațiul științelor educației este dat de:

- abordarea inter- și transdisciplinară a tuturor activităților realizate la nivelul clasei de elevi prin împrumuturi teoretice din domenii conexe: psihologie, sociologie, pedagogie, management general, axiologie, filozofie;
- relație de subordonare față de managementul educațional prin transferuri teoretice și metodologice;
- epistemologic vorbind, acest tip de management împărtășește împreună cu managementul educației același specific de știință, tehnologie și artă;
- concretizarea, adecvarea la nivel micro- a funcțiilor managementului general;
- scopul comun – obținerea eficienței în educație împărtășită cu managementul educațional;
- vizează doar spațiul clasei de elevi, urmărind creșterea eficienței prin valorificarea și valorizarea tuturor resurselor materiale, temporale, financiare, didactice, informaționale și umane.
- nu poate fi separat de cel educațional, deși el se raportează doar la spațiul clasei de elevi;
- este eficient prin descentralizare reală, prin situarea elevului în centrul activității educaționale, prin motivarea adecvată a profesorilor și elevilor, prin îmbinarea rolurilor profesorului cu funcțiile sale manageriale; se remarcă printr-un accentuat caracter aplicativ, oferind modalități concrete de raportare la orice situație educativă din clasă prin filtrarea și adaptarea principiilor, conținuturilor și tehnicilor de management educațional și general;
- ca rezultat al îmbinării perspectivei psihopedagogice cu cea managerială, acest domeniu se remarcă printr-o abordare multi-dimensională, dar în același timp integrată a: managementului curriculum-ului, managementului situațiilor de învățare, managementului timpului școlar, managementului autorității și al

libertății în spațiul școlar, managementului problemelor de disciplină, managementului situațiilor conflictuale.

Impunerea acestei discipline în spațiul teoretic al științelor educației și mai cu seamă în cel al disciplinelor de factură managerială se susține pe multiple și diverse suporturi teoretice, de la cele de tip pedagogic, psihosocial, managerial, organizațional, până la cele de tip sociologic, lăsând să se înțeleagă că structurarea unui astfel de demers a fost complicată din cauza naturii câmpului educațional, a scopurilor pe care și le propune, dar și datorită contextului socio-cultural, instituțional caracterizat de dinamică și de orientarea către schimbare.

Au fost și sunt încă destule voci care contrazic locul și importanța acestei discipline în arealul disciplinelor manageriale deoarece:

1. Profesorul a fost și va rămâne un coordonator al tuturor activităților din clasă;
2. Procesul de învățământ este în sine unul managerial, deoarece presupune concentarea eforturilor în sensul formării și informării elevilor;
3. Chiar și în condițiile în care procesul de învățământ se centrează pe nevoile elevilor, implicându-i tot mai des pe aceștia în activitățile educative, profesorul este cel care trebuie să-și asume funcția conducerii, optimizării, deciziei asupra acestora;
4. Modul și gradul de implicare a elevilor, atitudinea manifestată față de sarcinile școlare, gradul lor de satisfacție, nivelul performanțelor acestora reprezintă principalii indicatori ai eficienței intervenției manageriale a profesorului; deci, în ciuda nenumăratelor tipuri de relații stabilite, de obiective propuse, profesorul este cel care decide care vor fi metodele, strategiile, mijloacele de folosit pentru a atinge aceste obiective;
5. Procesul educațional a fost gândit dintotdeauna ca având două funcții importante: formativă și informativă. Termenul educație, a cărui etimologie provine din limba latină și care înseamnă „a duce", „a conduce", „a scoate", trimite la ideea unor activități organizate, planificate, a căror realizare trebuie

atent organizată, controlată, monitorizată, evaluată de către persoane care ştiu să facă aceste lucru datorită vocaţiei pedagogice, precum şi a unui efort dedicat, organizat de formare/autoformare;

6. Pedagogia însăşi a fost definită ca ştiinţa şi arta conducerii proiectate/planificate, organizate, controlate a întregului efort educativ de trecere a copilului de la stadiul de fiinţă dependentă faţă de o instanţă educativă, la stadiul de fiinţă autonomă şi creativă.

În aceste condiţii, ne putem pune în mod firesc întrebarea de ce a fost nevoie de susţinerea şi impunerea unui alt domeniu teoretico-aplicativ în spaţiul şcolar atâta timp cât teoria educaţiei vizează de ceva vreme conducerea, gestionarea procesului formativ-informativ?!

Perspectiva dirijistă, autoritaristă nu conduce adeseori la obţinerea eficacităţii/eficienţei în educaţie şi de aceea s-a ajuns la concluzia că indicată ar fi descentralizarea managerială prin implicarea activă, asumarea responsabilităţii realizării, coordonării diverselor activităţi de alţi actori ai educaţiei (elevi, părinţi etc.).

Pătrunderea în esenţa managerială a acestui demers şi stabilirea diferenţei specifice între acest tip de management şi altele este facilitată nu numai de cunoaşterea profilului istoric, teoretic şi acţional al managementului educaţional, ci mai cu seamă de înţelegerea dinamicii psihosociale şi didactice ce animă un grup particular, cum este cel al clasei de elevi.

Pe de altă parte, clasa de elevi poate fi înţeleasă din perspectiva interacţiunii ei cu celelalte subsisteme ale sistemului de învăţământ. Deşi profesorul şi elevii sunt principalii actori, interacţiunile lor permanente sunt condiţionate de o multitudine de factori exteriori şi interiori clasei, de natură psihosocială, socio-organizaţională, economică. Toţi aceştia trebuie cunoscuţi, analizaţi, controlaţi, optimizaţi astfel încât o posibilă influenţă negativă exercitată de ei să fie minimă sau aproape inexistentă. Demersul de identificare a modului lor de acţiune asupra proceselor din clasă poate fi facilitat de maniera de studiu caracterizată printr-o abordare inter- şi transdisciplinară.

2.2 Dimensiunile structural-funcționale ale managementului clasei de elevi

Managementul clasei de elevi își propune să abordeze clasa de elevi și probleme sale din multiple perspective; astfel, pornind de la scopul formativ, putem distinge o perspectivă practic-aplicativă care structurează demersul managerial pe trei paliere:

1. Preventiv
2. Acțional (în sensul lansării unor propuneri pentru rezolvarea problemelor minore apărute în spațiul complex al clasei)
3. Rezolutiv (orientată către rezolvarea conflictelor majore apărute în acest spațiu)

(Curwin & Mendler, 1999, p 7).

O altă perspectivă de abordare a MCE este aceea dinamic-structural-funcțională, care trebuie să pornească de la analiza tuturor resursele implicate în activitățile realizate în clasă (de predare, învățare, evaluare) și să continue apoi cu antrenarea lor în virtutea scopului eficienței.

Astfel, putem vorbi de resurse de timp, de spațiu, resurse informative prezentate sub forma conținuturilor, resurse materiale ce sunt cunoscute ca mijloace de învățământ, resurse logistice care se înfățișează sub aspectul metodelor didactice și resurse umane fie că sunt ele întruchipate de elevi, părinți sau alți parteneri educaționali (E Joița, 2000).

Putem, în acest caz, să individualizăm câteva dimensiuni ale managementului clasei de elevi:

a. *dimensiunea temporală*;
b. *dimensiunea ergonomică*;
c. *dimensiunea curriculară* ce vizează gestionarea tuturor resurselor implicate în derularea optimă a axei predare-învățare-evaluare;
d. *dimensiunea psihosocială* - care analizează și optimizează fenomenele specifice ce se produc în spațiul școlar în diverse contexte, cu scop formativ-informativ; de la cele de comu-

nicare până la cele de complianță, competiție, cooperare, conflict etc.

Un bun manager școlar trebuie, așadar, să dețină nu numai cunoștințe referitoare la toate aceste tipuri de resurse, ci să antreneze abilitățile, competențele necesare pentru a le folosi în mod adecvat în diverse situații și, mai cu seamă, de a le transmite elevilor pentru ca la rândul lor să le poată utiliza în mod optim; de aceea, trebuie să vedem fiecare dimensiune în parte ca presupunând un fundament teoretic-explicativ ce trebuie să fie completat cu un segment aplicativ.

a) Astfel, un management al timpului[1] în clasă trebuie să vizeze nu numai transmiterea cunoștințelor referitoare la dimensiunea temporală, la modul de desfășurare cronologică a fenomenelor, proceselor, evenimentelor, ci și formarea abilităților necesare valorificării timpului ca resursă personală și socială foarte importantă și în același timp epuizabilă. Astfel, încă din momentul proiectării lecțiilor și mai apoi pe parcursul desfășurării acestora se va urmări conștientizarea momentului producerii unei acțiuni, a succesiuni unor evenimente, a legităților care stau la baza derulării temporale a acestora, percepția orientării temporale, a estimării duratei, frecvenței, perioadei, dimensiuni care, odată controlate, pot face diferența în organizarea și derularea unor activități.

„Managementul timpului este procesul prin care ne întrebăm în mod constant ce este important și prin care stabilim priorități care să reflecte alegerile făcute" (Ménard, 2002, apud Dulamă, 2009, p 373); astfel, pe o axă de la dezorganizare totală la controlul absolut, fiecare individ se poziționează în funcție nu numai de particularitățile personale, ci mai cu seamă în funcție de experiența pe care a căpătat-o treptat în legatură cu valorizarea acestei resurse. Tocmai de aceea, pe parcursul perioadei școlarității, accentul trebuie să cadă pe diferite aspecte temporale ale cotidianului, urmând a se face trece de la achiziționarea unor cunoștințe declarative despre timp până la formarea unor competențe transversale.

[1] Detalii cu referire la managementul timpului găsiți în Capitolul 7.

Astfel, până la vârsta adolescenței elevii vor prelua autocontrolul asupra propriei activități de învățare, asupra propriului comportament, reușind să-și stabilească în mod independent scopuri și obiective, vor putea să-și planifice timpul de lucru, vor monitoriza modul de implicare în activități și în consecință vor sesiza factorii perturbatori interni sau externi putând interveni eficient. În cazul unui astfel de scenariu efectele vor fi pozitive atât în planul performanțelor școlare, cât și plan personal prin creșterea motivației, a satisfacție, a stimei de sine datorită valorificării optime a unei singure resurse – timpul.

b) Dimensiunea ergonomică[1] a managementului clasei de elevi vizează un aspect poate mai puțin exploatat în procesul de învățământ, cum este cel al principiilor, al modului de organizare a spațiului în care se desfășoară activitățile instructiv-educative pentru ca elevii să se simtă securizați, integrați și cu care să se identifice ca și grup și în raport cu care să se individualizeze.

Tot mai multe cercetări accentuează asupra rolului important pe care-l joacă spațiul fizic în organizarea, susținerea și obținerea unor rezultate optime în activitatea școlară, fapt ce se observă mai cu seamă atunci când acesta se deteriorează sau devine inadecvat cerințelor unui învățământ flexibil.

În ultimele decenii, acest aspect a devenit tot mai intens expoatat nu numai din cauze economice (alocarea unor fonduri din ce în ce mai substanțiale școlilor), sociale (creșterea interesului față de educație, apariția școlilor incluzive), tehnologice (facilitarea pe scară largă a accesului la calculator, la rețeau internet și la alte mijloace moderne de realizarea a lecțiilor), ci și din cauza creșterii interesului pentru individualizarea educației, realizării ei sub forma grupurilor mici, introducerii unor metode activ-participative care să stimuleze preocuparile, interesele particulare, spiritul creativ-inovativ, gândirea autonomă a elevilor.

[1] Capitolul 7 oferă detalii cu privire la acest aspect al activității manageriale în clasa de elevi.

Principiile care stau la baza acestui demers managerial sunt cele derivate din legile biologice, fizice, medicale, de igienă, din normele psihopedagogice, instructiv-educative, de socializare, comunicare ale elevilor în sala de clasă, precum şi din cele de natură cultural-estetică.

Pornind de la acestea, sunt vizate, aşadar, realizarea şi dispunerea mobilierului din clasă în diverse situaţii educaţionale, aranjarea şi plasarea catedrei, a diverselor materiale auxiliare desfăşurării procesului didactic, dar importante în captarea şi menţinerea interesului elevilor pentru acesta, aranjarea elevilor în bănci pentru a le putea face vizibile activităţile, pavoazarea/ amenajarea sălii de clasa pentru crearea unui climat familiar şi în acelaşi timp personalizat.

De felul în care fiecare cadru didactic va şti să respecte, să adapteze şi mai ales să aplice fiecare dintre principiile prezentate mai sus va depinde felul în care elevii se vor adapta, integra şi valorifica oferta educaţională a şcolii.

c) Dimensiunea curriculară sau managementul curriculumului[1].

După cum se ştie, termenul curriculum comportă două sensuri, unul restrâns, care vizează însuşi conţinutul învăţământului şi altul extins, care se referă la întregul program al acţiunilor educative, cu toate componentele (obiective, conţinuturi, metode, mijloace, strategii de predare, învăţare, evaluare, situaţii de învăţare, materiale didactice) şi interacţiunile dintre ele (C-tin Cucoş, 2002).

În aceast caz putem vorbi de un management curricular în sens amplu, general, şi despre un management restrâns la acţiunile concrete de proiectare, planificare, aplicare, evaluare, realizate de un profesor la o anumită disciplină.

„Teoria, practica elaborării şi aplicării curriculumului şcolar abordează implicit probleme manageriale: decizia de elaborare şi aplicare, elaborarea de proiect şi programe, documente variate, organizarea

[1] Aspecte specifice acestei dimensiuni sunt tratate în Capitolul 3.

condițiilor de aplicare, monitorizarea ei, evaluarea rezultatelor, validarea lui" (E Joița, 2000, p 86).

Managementul curriculumului este acea latură a managementului educațional/școlar în care se condensează cele două filoane teoretice și aplicative: cel al teoriei manageriale, pe de o parte, cel al teoriei și practicii instruirii, pe de altă parte, liniile sale de forță relevându-se în modul în care profesorul își planifică/proiectează activitățile didactice, cum propune obiectivele specifice și pe cele operaționale ale lecțiilor, unităților de învățare, capitolelor, cum își organizează conținuturile, cum își alege strategiile didactice, cum își selectează mijloacele de învățământ, cum își gestionează resursele materiale, informaționale, cum comunică cu partenerii direcți și cu cei indirecți, cum controlează și optimizează derularea efectivă a situațiilor de învățare, cum va utiliza metodele de evaluare și care vor fi măsurile reglatorii pe care le va hotărî pornind de la criteriile de performanță, eficiență, succes, stabilite încă de la debutul activității instructiv-educative.

Pentru a accentua și mai mult asupra componentei manageriale a activității didactice, unii teoreticieni (Froyen, L.A., & Iverson, A.M. 1999, apud R Iucu, 2005) au propus denumirea de *management al instruirii*, care se focalizează pe *ansamblul acțiunilor necesare și posibile de realizat de către cadrul didactic de coordonare a spațiului, materialelor, echipamentelor aferente, a mișcărilor elevilor în spațiul clasei și de organizare a materialul de studiu propriu-zis, integrat într-o arie curriculară sau într-un program de studiu, cu scopul obținerii eficienței în învățare.*

Eficiența învățării este observată în capacitatea elevului de a rezolva relativ ușor, cu promptitudine și rapiditate situații-problemă diverse, cu un grad sporit de dificultate, de a face față cu succes oricăror solicitări, provocări (I. Dumitru, 2000, p.36).

Învățarea eficientă se produce dacă:

- Se oferă elevilor **oportunităţi** şi prilejuri corespunzătoare (ocazionarea învăţării);
- Există anumite **motive** (nevoi, interese, aspiraţii) pentru a învăţa (provocarea învăţării);
- Se stabilesc anumite **scopuri** şi obiective (direcţionarea învăţării);
- Există **resursele** necesare (sprijinirea învăţării);
- Conduce la **achiziţii valoroase** şi utile (valorificarea învăţării) (Ungureanu, 1999, apud, I Dumitru, 2000, p.36).

Învăţarea eficientă are următoarele caracteristici: este întotdeauna secvenţială şi contextualizată, este un proces individual chiar şi atunci când se realizează prin cooperare şi colaborare în cadrul grupului, presupune anumite dificultăţi, dar a căror depăşire ameliorează învăţarea din etapele ulterioare, produce satisfacţii şi conduce la autorealizare (apariţia/dezvotarea sentimentului de împlinire personală).

Ţinând seama de aceste finalităţi, profesorul trebuie să-şi dezvolte deprinderi manageriale specifice procesului instructiv: de proiectare/ planificare, de organizare a activităţilor de învăţare indiferent de forma pe care o îmbracă, de la cele bazate pe studiul individual până la cele bazate pe cooperare şi competiţie, de creare a unui climat optim de învăţare prin cunoaşterea şi stimularea elevilor participanţi, normative prin precizarea regulilor de respectat în timpul activităţilor de învăţare, psihosociale, de antrenarea a factorilor specifici: mentalităţi, atitudini, valori, responsabilităţi pentru motivarea eficientă. Pentru aceasta este necesar din partea fiecărui cadru didactic un permanent efort de control, de reglare a activităţilor proprii care să înceapă cu:

- crearea unui portofoliu al clasei, constituit din planuri, proiecte, liste de materiale, produse ale elevilor (foarte bune, bune sau mai slabe), ce vor fi comparate între ele şi vor ajuta la revizuirea obiectivelor, la îmbunătăţirea proiectării;

- filmarea lecțiilor, urmărindu-se expresiile nonverbale, postura, gestica, mimica, contactul vizual, reacțiile elevilor, precum și cele ale cadrului didactic, în diferite momente ale desfășurării activităților; compararea acestor imagini și identificarea problemelor și a soluțiilor acestora;
- înregistrarea lecțiilor și analiza elementelor de limbaj și paralimbaj – intonația, ritmul, claritatea, modul în care sunt folosite diverse semnalale auditive (atenție!, priviți!) pentru controlul clasei; analizarea înregistrărilor și identificarea dificultăților;
- solicitarea făcută colegilor de a realiza observații în timpul lecțiilor și de a oferi un feedback pe marginea aspectelor de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală antrenate de toți participanții la lecție;
- solicitarea către elevi de a oferi la sfârșitul unei lecții un feed back pe marginea a ceea ce au reținut, simțit pe parcursul acesteia;
- realizarea unui jurnal al propriilor stări afective în timpul orelor reușite și al celor mai puțin reușite;
- începerea și finalizarea lecțiilor cu un scurt moment de revizuire/rememorare a structurii acestora, a felului în care au fost concepute/realizate

d) Dimensiunea psihosocială a managementului clasei de elevi[1].

Clasa/colectivul de elevi este un grup social constituit în mod formal pe baza unor regulamente școlare, prin respectarea unor norme de selecție de natură psihopedagogică, cu scopul educării copiilor care o compun. Potrivit literaturii de factură psihosocială, clasa de elevi este

[1] Capitolul 4 al acestui volum prezintă în detaliu aceasată dimensiune.

un grup care se caracterizează prin câteva aspecte (structurale şi funcţionale), care-i conferă un dinamism aparte:

1. Mărimea – un aspect foarte important în managementul clasei, mai cu seamă atunci când se doreşte stabilirea numărului optim de persoane în aşa fel încât să se asigure succesul activităţii didactice; un număr foarte mare de elevi îngreunează gestionarea eficientă a efortului participării frecvente şi optime a fiecăruia la dinamica formativă şi informativă a clasei, iar un număr prea mic obstrucţionează procesul prin imposibilitatea folosirii unor metode care să faciliteze cooperarea şi competiţia şi poate alimenta unele tendinţe de subiectivism din partea membrilor; mărimea optimă depinde atât de exigenţe administrativ-formale, dar mai cu seamă de cele psihosociale şi didactice (vârsta, experienţa şcolară, scopul/obiectivele fixate).

2. Compoziţia clasei – omogenă sau eterogenă; aspectul de omogenitate este oferit de vârsta elevilor, de scopurile, interesele, aspiraţiile lor, iar cel de eterogenitate de rezultatele lor şcolare, de performanţele lor, ambele contribuind la modul de organizare a activităţilor din clasă, la variantele de raportare a profesorului la aceste tipuri structurale; tipurile omogene predispun la moduri de raportare caracterizate de comunicare deschisă, flexibilă, negociere, favorizând activităţile competitive; tipurile neomogene predispun/susţin abordările autoritariste, inflexibile, dirijiste care însă pot fi eficiente în condiţiile cooperării dintre elevii mai buni şi cei mai slabi.

3. Grupul clasă de elevi are un mod de structurare, o **organizare internă** în funcţie de tipul de sarcină/activitate de realizat, de relaţiile status-rol social, cele de comunicare şi preferenţiale. Clasa de elevi este organizată în scop educativ, iar felul în care este dinamizată depinde de obiectivele propuse, conţinuturile de transmis, strategiile de predare-învăţare-evaluare, de particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor. Pentru îndeplinirea scopului propus, fiecare membru are alocată o serie de sarcini specifice care se constituie în status-ul său social; modul concret de abordare şi de îndeplinire a acestor prescripţii statutare defineşte rolul său social. Clasa de elevi este un grup formal constituit, profesorul diriginte fiind liderul formal al clasei învestit cu

atributele autorității, dar care poate delega alte roluri oficiale către unii dintre elevi. Această structură formală, care are drept obiectiv utilizarea eficientă a resurselor clasei pentru atingerea scopurilor propuse, poate fi dublată de alta, informală rezultată din relațiile subiective stabilite între membrii grupului. Această structură paralelă are un caracter afectiv (atracție, respingere, neutralitate) și poate susține sau contrazice structura formală afectând climatul educațional al clasei.

Relațiile de comunicare din cadrul grupului prin funcțiile lor (cognitivă, afectivă și de reglaj) sunt cele care susțin întreaga dinamică acțională a clasei, contribuind prin modul în care sunt organizate fie la fluidizarea, fie la blocarea acesteia.

4. Clasa este un **grup primar** – un spațiu al interacțiunii directe și frecvente dintre membrii săi, interacțiune cu efecte în planul cunoașterii rapide, inter- și intra-personale, al antrenării unei vieți afective comune destul de profunde și ample, bazate pe valori, scopuri și standarde de comportament în direcția unui scop împărtășit.

5. Clasa este un spațiu căruia individul îi aparține nu numai în mod formal-administrativ, ci și psihosocial prin asimilarea, interiorizarea și identificarea cu normele, principiile, valorile acestuia și transformarea lor în elemente ale imaginii de sine, ceea ce face din acesta un **grup de apartenență**.

6. Realizează o echilibrare și o cristalizare a tuturor tendințelor din cadrul grupului într-o stare numită de **coeziune**; definită ca fiind rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să rămână în grup, exprimă gradul de unitate și de integrare a grupului, rezistența sa la destructurare (L Festinger). Cei mai importanți factori care contribuie la menținerea unui grad sporit de coeziune sunt antrenarea elevilor în activitățile comune venind în întâmpinarea intereselor lor, promovarea unei atitudini de deschidere, flexibilitate, toleranță, încredere, parteneriat între profesori și elevi, elevi-elevi.

7. Principalul proces psihosocial care dinamizează acest grup este cel de **influență**, în urma căruia o persoană (elev) suportă schimbări în plan afectiv, cognitiv și comportamental prin relațiile pe care le are cu membrii grupului sau cu alte persoane din afara lui; acest proces

îmbracă forma normativismului, conformismului, obedienței, inovării, facilitării și lenei sociale; în spațiul școlar forma concretă pe care o îmbracă acest tip de **influență este cea educațională**– un demers organizat, controlat, focalizat pe formarea unor comportamente, atitudini valoroase din punct de vedere educativ-formativ.

8. Funcțiile clasei de elevi sunt cele de socializare, de securitate, de reglementare a relațiilor din interiorul grupului și din afara acestuia; microgrupul social al clasei nu face altceva decât să reproducă la scară mică, dar în condiții planificate, organizate, controlate, evaluate, toate procesele psihosociale funcționale la nivel macro.

9. Existența unui **sistem de norme** explicite și implicite care reglementează întreaga activitate a elevilor, ce decurge atât din specificul instituției școlare, cât și din dinamica relațiilor interpersonale; participarea activă a membrilor grupului la negocierea normelor, similaritatea dintre propria opinie și cea a grupului favorizând creșterea coeziunii grupului. În acest context se vorbește de cultura clasei „mod specific de viață al unui grup de elevi" (E. Stan, 2006).

10. Toate aceste caracteristici fac din clasa de elevi un organism viu cu o anumită personalitate numită în termeni psihosociali **sintalitate**, ceea ce trimite la ideea de specificitate, identitate, dinamism, dezvoltare în funcție de multiple variabile interne și/sau externe.

Cunoașterea și, mai cu seamă, operaționalizarea acestor caracteristici poate să fie esențială în intervenția eficientă a cadrului didactic ca și lider al grupului. Abordările manageriale de tip democratic, bazate pe studiul relațiilor umane, pe cel al calității managerilor apreciază că dintre factorii care pot contribui la obținerea succesului într-o organizație, resursa umană, prin particularitățile individuale ale fiecărui membru, prin motivele, scopurile, obiectivele fixate, precum și prin felul în care este aceasta antrenată în activitățile comune poate fi cea mai importantă.

Această exigență se vădește din ce în ce mai frecvent și în spațiul clasei de elevi; studiile psihologice realizate pe componenta motivațională a conduitei elevilor au evidențiat faptul că tipul, modul

de ierarhizare a trebuințelor, importanța lor în dinamica motivațională, nivelul de aspirații, scopurile și urmărirea lor, raportul performanță-expectanță reprezintă elemente cheie de a căror cunoaștere poate depinde optimizarea conduitei în cadrul grupului.

O trecere în revistă a nevoilor academice ale elevilor trădează deosebitul interes al acestora față de activitățile din clasă și dorința lor de a fi implicați în organizarea, derularea acestora.

Nevoile academice ale elevilor[1]:
-Să înțeleagă și să aprecieze obiectivele învățării;
-Să înțeleagă procesul de învățare;
-Să fie implicați activ în învățare;
-Să le fie fixate obiective care să aibă legătură cu preocupările și alegerile proprii;
-Să primească sfaturi care să le favorizeze stilul, punctele forte în învățare;
-Să perceapa modelul învățării ca pe un proces interesant și valoros;
-Să experimenteze succesul în învățare;
-Să li se ofere timp pentru a integra cele învățate;
-Să primească un feed-back imediat și real;
-Să fie implicați în autoevaluarea eforturilor și rezultatelor învățării;
-Să fie răsplătiți în mod adecvat pentru performanțele obținute;
-Să beneficieze de un mediu de învățare suportiv, securizant și bine organizat
(Eugene Garcia, 1999, apud V Jones&L Jones, 2007, p.249).

De aceea, cadrul didactic trebuie să promoveze o abordare de tip participativ care să creeze premise reale de tip:

[1] Capitolul 6 oferă mai multe amănunte despre felul în care nevoile fundamentează comportamentul elevilor.

- *organizatoric* (cei mai mulți dintre elevi să aibă posibilitatea de a se implica în mod real în diverse forme de activitate didactică și nondidactică);
- *decizional* (a da posibilitatea elevilor de a participa la culegerea de informații relevante, de a formula diverse variante acționale, de a selecta în mod argumentat una dintre toate cele propuse);
- *normativ* (a oferi oportunități de participare la elaborarea, discutarea normelor, regulilor de respectat în cadrul grupului);
- *psihosocial* (respectarea intereselor, scopurilor individuale și de grup prin asumarea responsabilității) pentru ca toți membrii grupului să se simtă valorizați.

Managementul participativ este considerat un mod eficient de abordare a unei clase de elevi deoarece „crește nivelul general de informare a acestora asupra problemelor procesului educațional, crește gradul de fundamentare a deciziilor, se amplifică antrenamentul în management, se asigură valorificarea potențialului uman" (E Joița, 2000, p.97). Un management strict administrativ, normativist poate veni în contradicție cu logica pedagogică a școlii, cu principiile de formare-dezvoltarea ale elevilor, principii care trebuie să primeze uneori în defavoarea logicii organizației.

2.3. Profesorul în calitate de manager al clasei; responsabilități și activități manageriale

Profesorul este figura centrală a întregului proces formativ-informativ și ca atare, prin caracteristicile sale, reprezintă o variabilă psihosocială, experiențială, profesională foarte importantă, de aceea nu este lipsit de importanță felul în care se formează și ipostaziază personalitatea sa.

Didactica tradițională l-a așezat pe cel care face educație pe o poziție privilegiată, învestită cu atributele autorității și puterii, în același timp menținându-l pe cel educat în situația de dependent față de resursele de putere ale educatorului.

Învestit formal cu atributul autorității, educatorul deținea automat puterea nu numai de natură cognitivă, dar mai cu seamă de natură comportamental-disciplinară.

Noțiunea de *autoritate* trimite la „un sistem impersonal de norme și valori, care întrunește măcar parțial consensul celor aflați sub autoritatea unei persoane. În situații de anomie puterea poate fi un mijloc de susținere a autorității".

Noțiunea de *putere* „denotă modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale" (R. Peters, apud Stan, 1999, p.22).

În această situație nu a fost deloc dificil să se accentueze treptat pe o funcție supraordonată procesului educativ, cea managerială, care multă vreme a fost asumată mai mult implicit decât explicit.

Această focalizare a fost și mai evidentă atunci când planurile de reformă a învățământului au menționat ca direcții imediate și de perspectivă:

- descentralizarea sistemului de învățământ;
- abordarea de tip sistemico-situațional a procesului de învățământ printr-un management eficient al obiectivelor educaționale, strategiilor didactice și evaluării;
- reevaluarea și transformarea relației dintre teoretic și practic în una funcțională și adaptată;
- centrarea procesului educațional pe elev și transformarea acestuia într-un partener al educației;

direcții care au atras atenția asupra importanței activităților de organizare, coordonare, realizate de profesor.

Un profesor eficient poate fi descris cu ajutorul următoarelor competențe în domeniul pedagogic, competențe care, în esență și în marea lor majoritate sunt de factură managerială:

- stabilește cu claritate obiectivele educative pe care urmează să le realizeze cu elevii;
- le prezintă elevilor care sunt cele mai înalte performanțe de

atins;
- identifică şi concepe activităţile de învăţare care sunt relevante pentru viaţa cotidiană;
- manifestă preocuparea de a se adapta diversităţii elevilor;
- creează şi menţine în sala de clasă un climat de lucru favorabil învăţării;
- încurajează interacţiunea socială în clasă;
- oferă elevilor o structură de lucru de natură să le ghideze eforturile de învăţare;
- facilitează prelucrarea/procesarea informaţiilor de către elevi prin folosirea diverselor metode, strategii didactice;
- dezvoltă capacităţile de esenţializare a informaţiilor de către elevi;
- stimulează dezvoltarea intelectuală a elevilor prin structurarea sarcinilor de învăţare, prin antrenarea lor în diverse situaţii de lucru cu informaţiile;
- realizează o permanentă monitorizare a progresului elevilor în îndeplinirea obiectivelor propuse.

(J.E. Ormond, 1998, apud M. Diaconu, p 28-29).

Personalitatea cadrului didactic este una dintre cele mai complexe structuri psihologice tocmai pentru faptul că, întemeindu-se pe un ansamblu de trăsături interne, valori personale, motive, reprezentări, se conturează, se dezvoltă prin interacţiunea cu ceilalţi într-un context socio-cultural şi instituţional specific.

Teoreticienii în domeniul educaţiei au încercat de-a lungul timpului să ofere un model al profesorului „ideal" care să prezinte într-o manieră sintetică totalitatea trăsăturilor, calităţilor personale necesare unui bun profesionist[1]. Problema caracterului înnăscut sau dobândit al acestor caracteristici a fost destul de disputată, iar concluzia departe de a se fi conturat. Oricum, problema unui model al profesionistului în educaţie, care să acopere aria tuturor rolurilor instituţionale este încă în

[1] Vezi exerciţiul de la finalul acestui capitol.

dezbatere, ea fiind afectată de valorile promovate la un moment dat în comunitate, de nivelul de cultură al acesteia, de calitatea cercetărilor în domeniu, de suportul teoretic şi metodologic al acestora, de experienţa educativă a diverşilor observatori, colaboratori etc.

Un posibil model teoretic al personalităţii cadrului didactic, cu relevanţă pentru domeniul managementului clasei de elevi (dar nu numai) este cel creionat de R. Iucu (2006), care cuprinde următoarele repere:

- personalitatea de bază;
- câmpul psihopedagogic;
- reprezentările psihopedagogice;
- credinţele/stereotipiile;
- personalitate cristalizată;
- stilul educaţional.

Acest model se distinge printr-o prezentare structurată a acestei megaconstrucţii care este personalitatea cadrului didactic, prin relevarea dinamicii sale evolutiv-transformativ-creative care modelează un fundament/matrice adaptabil/ă, deschis/ă, polivalent/ă (personalitatea de bază) într-un edificiu rafinat, integrat şi stilizat, care este personalitatea cristalizată, prin suprinderea rolului spaţiului psihosocial, cultural (transfigurat la nivel simbolic sub forma credinţelor şi reprezentărilor sociale) în această dinamică.

Un ingredient important al matricei personale a fost considerată *vocaţia pedagogică* compatibilă cu „a te simţi chemat, ales pentru această sarcină şi apt pentru a o îndeplini" şi tradusă prin iubire pedagogică, credinţă în valorile sociale, culturale, conştiinţa responsabilităţii faţă de copii, faţă de ţară, faţă de umanitate în general (R. Hubert, apud N. Mitrofan , 1988, p 40).

Pe lângă această componentă, personalitatea de bază a cadrului didactic trebuie să se distingă printr-o serie de calităţi intelectuale (inteligenţă, spirit de observaţie, memorie bună, imaginaţie bogată etc.), afective (empatie, generozitate, pasiune, entuziasm etc.), volitive

(fermitate, perseverență, consecvență, răbdare etc.), morale (modestie, onestitate, corectitudine etc.). Toate aceste componente sunt preluate, selectate, focalizate, canalizate şi transformate de *aptitudinea psihopedagogică*, o aptitudine specială care depinde de experiența pedagogică a persoanei şi care poate fi definită ca *„principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului, ca subsistem instrumental-operațional care asigură funcționalitatea acestuia în raport cu derularea concretă a segmentelor conduitei educaționale.* Ea este o variabilă instrumentală, practică, efectivă, însemnând atât pregătire de specialitate, dar şi cunoştințe psihologice despre specificul de personalitate al elevilor, particularitățile de învățare, capacități de transmitere a cunoştințelor, de folosire a diverselor metode şi strategii" (R Gherghinescu, 1999, p.19).

Din punct de vedere structural, aptitudinea psihopedagogică este alcătuită din trei componente diferite:

- cognitivă,
- organizatorică şi
- comunicativă

presupunând în acelaşi timp mai multe subcomponente:

- spiritul de observație pedagogic;
- imaginația pedagogică;
- exigența;
- tactul pedagogic;
- atenția distributivă;
- spiritul organizatoric;
- creativitatea în plan pedagogic.

(R. Iucu, 2004, p38)

Aptitudinea psihopedagogică contribuie la formarea unui ansamblu de competențe:

- generale: psihopedagogice, psihosociale, ştiințifice, manageriale;

• specifice: metodologice, de comunicare şi relaţionare[1], de evaluare a performanţelor elevilor, tehnice şi tehnologice, de management al carierei, a resurselor materiale, de spaţiu, timp;

toate acestea devenind operaţionale la nivelul personalităţii cristalizate – o structură funcţională, adaptabilă la un mediu particular cum este cel educaţional.

Competenţa este constituită dintr-o o sumă de **„calităţi, aptitudini-abilităţi şi cunoştinţe ce sunt implicate în îndeplinirea sarcinilor specifice unei activităţi care pot fi educabile, măsurabile, evaluabile şi care pot fi numite *standarde de performanţă*"** (R. Niculescu, 2001, p. 358). Această structură este activată diferit în funcţie de tipul de sarcină, de funcţiile, rolurile specifice pe care le are de îndeplinit cadrul didactic. Acest fapt i-a îndreptăţi pe unii psihopedagogi să propună conceptul de *profil de competenţă*, concept care face referire la o structură de trăsături, comportamente specifice care poate fi formată, dezvoltată având în vedere tipul de activitate a viitorului cadru didactic.

Termenul **competenţă pedagogică (psihopedagogică)** poate fi abordat:

• în sens larg, facând referire la, „capacitatea unui educator de a se pronunţa asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoaşterii aprofundate a legităţilor şi determinărilor fenomenelor educative";

• în sens restrâns, referindu-se la capacitatea unei persoane de a realiza, la un nivel de performanţă, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Competenţa pedagogică poate fi considerată, aşadar, acel nivel de performanţă la care „diferiţi algoritmi metodici, preexistenţi, de realizare a unor sarcini de lucru sunt selecţionaţi, combinaţi şi puşi în aplicare în funcţie de modificările contextului instituţional în care se desfăşoară activitatea instructiv-educativă cu elevii" (M. Diaconu, 2002, p. 34).

---

[1] Vezi Capitolul 5 pentru detalii referitoare la competenţa de comunicare în clasa de elevi.

Profilul profesional al cadrului didactic cuprinde şi alte tipuri de competenţe: psihosocială, ştiinţifică şi managerială, oferind, astfel acestuia suplețe, complexitate şi completitudine.

Competenţa psihosocială este constitutită dintr-un sumă de capacităţi (de comunicare interindividuală, intergrupală, de cunoaştere şi de antrenare a grupurilor, de lucru în diferite situaţii de tip educativ etc.), de trăsături (toleranţă, corectitudine, flexibilitate, adaptabilitate, entuziasm, empatie), toate antrenate în scopul optimizării efortului formativ, socializator al demersului educativ realizat în şcoală.

Competenţa ştiinţifică asigură realizarea obiectivelor didactice prin antrenarea unor abilităţi specifice: de selectarea a conţinuturilor, de transmitere a lor prin operaţii de transfer, comparaţie, analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, transformare creativă în condiţiile unui efort permanent de perfecţionare.

Competenţa managerială asigură prin capacităţile dezvoltate (planificare, organizare, control, supraveghere, orientare, consiliere etc.), prin trăsăturile antrenate, formate (suportabilitate la condiţiile de stres, control şi autocontrol al emoţiilor negative) rezolvarea diferitelor tipuri de probleme de la cele de disciplină, până la cele de natură relaţională, optimizând climatul educativ.

2.4. Roluri şi stiluri ale cadrului didactic în cadrul clasei de elevi[1]

Statutul socio-profesional al cadrului didactic presupune asumarea unor responsabilităţi/funcţii multiple şi realizarea diverselor activităţi în spaţiul şcolar:

- *planificarea* activităţilor cu caracter instructiv-educativ sub forma proiectării didactice, de fixare a sarcinilor şi obiectivelor pe diferitele niveluri funcţionale, de structurare a conţinuturilor esenţiale, stabilirea orarului clasei etc.
- *organizarea* activităţilor clasei, stabilirea întregului program instructiv-educativ;

[1] Vezi şi Capitolul 1.

- *comunicarea* informațiilor științifice și a seturilor axiologice sub forma mesajelor, stabilirea canalelor de comunicare și a repertoriilor comune întregului colectiv de elevi;
- *conducerea* activității desfășurate la clasă, direcționând procesul formării elevilor;
- *coordonarea* activităților clasei în globalitatea lor, urmărind permanent sincronizarea dintre îndeplinirea obiectivelor individuale și cele ale clasei;
- *motivarea* elevilor prin diverse forme de întăriri pozitive și negative;
- *consilierea* elevilor în activitățile școlare și în cele extrașcolare;
- *controlul* elevilor în scopul cunoașterii stadiului de realizare a obiectivelor;
- *evaluarea* gradului de îndeplinite a scopurilor instructiv-educative

R. Iucu (2006)

Din perspectivă psihosociologică, funcțiile/responsabilitățile instituționale se confundă cu rolurile, de aceea putem spune, în consecință, că profesorul exercită o sumă de **roluri specifice ce sunt de esență managerială.**

D. Potolea (1989, p. 140) sintetizează și stabilește **rolurile principale** ale cadrului didactic prin raportare la funcțiile asumate și îndeplinite în plan didactic:

- de organizare și conducere a clasei ca și grup social;
- de consiliere și orientare școlară și profesioanlă;
- de îndrumare a activității extrașcolare;
- de perfecționare profesională și de cercetare pedagogică;
- de activitate socio-culturală

(apud, E. Joița, 2000, p. 35).

În ***calitate de lider*** (de conducător) al unui grup specific cum este cel al clasei de elevi, profesorul trebuie să exercite o influență atitudinal-comportamentală și informațională asupra activității acestuia pentru a-i conduce la realizarea scopurilor propuse și/sau asumate. A ști să selectezi ce este mai interesant, mai util pentru elevi, a le face

necunoscutul cunoscut, a le stimula motivația, a-i ajuta să depășească dificultățile întâlnite pe parcursul învățării sunt doar câteva dintre structurile comportamentale pe care trebuie să le antreneze eficient cadrul didactic. Împrumutat din limba engleză, însuși termenul de lider (leadership = activitate de conducere) este adeseori controversat sub aspectul semnificațiilor care i se atribuie, mai cu seamă prin raportare la termenul de management cu care este uneori sinonimizat de anumiți specialiști în domeniu psihologiei organizaționale.

Definirea conceptului de lider a provocat o serie de dispute care au provenit din zona psihologiei sociale și a psihologiei organizaționale.

Din perspectivă psihosocială, cele mai multe dintre definiții se axează pe trei variabile: grupul, influența și scopul; într-o accepțiune foarte largă liderul este „orice persoană care îndeplinește oficial sau își asumă spontan – în cadrul unui grup –funcții de conducere" (I. Radu, 1994, p160).

Din perspectivă psihoorganizațională „conducerea este un complex de relații între variabile diferite ca natură și structură (obiective și subiective, psihoindividuale, dar și psihosociale și psihoorganizaționale)".

(Mc Gregor, apud M Zlate, 2004, p 27).

Dacă problemele definirii și stabilirii tipologiilor liderilor sunt încă pe masa de lucru a specialiștilor, la fel de ample sunt și disputele cu privire la specificul conducerii; astfel pornindu-se de la premisele potrivit cărora avem de-a face cu un proces, dar și cu un ansamblu de calități atribuite celor care realizează acest tip de influență, au fost gândite mai multe teorii:

- **personologice**, potrivit cărora liderii se nasc cu o suma de trăsături care-i diferențiază de ceilalți membri ai grupului, trăsături ce trebuie doar identificate pentru a realiza o selecție și o validare a acestora;

- **comportamentiste**, care se situează la polul opus față de teoriile de mai sus, considerând că un lider se formează pe măsura antrenării în tot felul de activități;
- **situaționale**, potrivit cărora fenomenul conducerii se produce la interacțiunea dintre caracteristicile personale cu particularitățile situației;
- **ale contingenței**, formulate prin anii '60 ai secolului trecut, care consideră conducerea ca pe o capacitate general umană care poate fi antrenată doar de anumite persoane și care doar în anumite situații poate deveni eficientă; această teorie oferă explicație acelor contexte asemănătoare în care unii lideri obțin succes, iar alții nu;
- **cognitive**, care accentuează pe rolul caracteristicilor cognitive ale liderului în eficientizarea procesului conducerii (gradul de înțelegere, de interpretare a diferitelor caracteristici ale situației în care este antrenat);
- **interacțiunii sociale**, care stipulează faptul că procesul conducerii este unul de esență interacționistă, bazat pe o permanentă influență a liderului asupra celor pe care-i conduce, aceștia fiind parteneri activi ai procesului

(M Zlate, 2004).

Confuzii terminologice ca cele dintre lider și manager mai persistă și astăzi, de aceea trebuie reținut faptul că din punct de vedere conceptual „despre leadership s-a studiat și s-a scris în principal sub aspectul comportamentului și al realizării schimbărilor, în schimb managementul a crescut odată cu revoluția industrială și cu cea tehnologică, cu scopul de a reglementa problemele ordinii și controlului la locul de muncă, precum și problemele adiministrației publice" (Owen, Hodgson, Gazzard, 2006, p.62).

Au existat și există încă dispute cu privire la diferența dintre lider și manager. Warren Bennis consideră că deosebirea dintre cei doi este cea dintre „cei care stăpânesc contextul și cei care

se supun contextului".
Iată o listă de caracteristici care ar putea ajuta la clarificarea sensurilor:
„- managerul menține, liderul dezvoltă;
- managerul se concentrează pe sisteme şi structură, liderul se concentrează pe oameni;
- managerul administrează, liderul inovează;
- managerul acceptă status quo-ul, liderul contestă;
- managerul se bazează pe control, liderul inspiră încredere;
- managerul imită, liderul concepe;
- managerul are o privire pe termen scurt, liderul are o perspectivă pe termen lung;
- managerul este un bun soldat şi se conformează, liderul este propriul stăpân şi se conduce pe baza valorilor sale;
- managerul întreabă *cum şi când*, liderul întreabă *ce şi de ce*"
(Owen, Hodgson, Gazzard, 2006, p.59).

Toate aceste abordări teoretice au condus la ideea că procesul conducerii este unul complex, dependent în egală măsură de persoană, situație şi de interacțiunea persoană-context. Transferând în spațiul educațional acest model, putem aprecia că înțelegerea specificului activității de conducere a profesorului se fundamentează pe cunoaşterea profilului personalității acestuia, a particularităților diverselor situații educaționale precum şi pe modul concret de raportare, adecvare a persoanei la contextul instituțional.

La intersecția dintre ceea ce este prescris la nivel instituțional sub aspectul scopurilor, obiectivelor, sarcinilor, normelor şi ceea ce este asumat, interiorizat, conştientizat, optimizat de către cadrul didactic, se naşte o suită întreagă de ansambluri atitudinal- comportamentale relativ stabile care dovedesc felul de a fi al acestuia în conducerea, organizarea activităților din clasă, controlul şi sancțiunea diverselor conduite ale elevilor, planificarea conținuturilor de predat-învățat, rezolvarea dificultăților apărute în diferite momente în clasă, stimularea şi întreținerea

interesului pentru învățare al elevilor, evaluarea progreselor cognitive ale acestora, toate alcătuind **stilul de conducere al unui profesor.**

Din perspectivă psihosocială, **stilul de conducere** poate fi definit ca „modul concret de jucare a unui rol, deci transpunerea efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător" (M. Zlate, 2004, p 97).

Una dintre celebrele teorii asupra tipologiei stilurilor de conducere ale unui grup mic este cea a lui K. Lewin și a colaboratorilor săi, R. Lippit și R.K. White (1939). Aceştia au identificat două stiluri de bază: *autoritar și democratic* și unul de referință numit *laissez- faire.*

Stilul autoritar se caracterizează prin faptul că liderul (profesorul în cazul colectivului școlar) este cel care va decide, fără să-i consulte pe toți ceilalți membri ai grupului, care sunt obiectivele, activitățile, etapele de desfășurare a acestora, mijloacele, metodele ce vor fi folosite, sarcinile de realizat de către fiecare membru al grupului; atitudinea generală este una rece și impersonală, spiritul de echipă fiind anihilat de egoism și individualism. Acest stil poate fi avantajos în situațiile în care sunt necesare decizii rapide.

Stilul democratic se situează la polul opus și poate fi creionat astfel: liderul propune grupului și negociază cu membrii acestuia obiectivele, activitățile, metodele, mijloacele de realizare a activităților, atmosfera generală fiind una de cooperare, sprijin reciproc, deschidere către comunicare sinceră a ideilor. În ciuda avantajelor sub aspect relațional, socioafectiv, acest stil este unul cronofag.

Stilul laissez-faire se traduce printr-o atitudine de pasivitate din partea liderului, acesta lăsând grupul să decidă cum se vor desfășura activitățile. Implicarea liderului constă în furnizarea de mijloace și de informații, dacă îi sunt solicitate. Lipsește însă îndrumarea, evaluarea activității de grup din partea cadrului didactic, situație în care se poate instala o stare de dezorientare, de frustarea chiar, la nivelul grupului.

Pornind de la corelații stabilite între poziția de autoritate și cea de puterea, E Wragg a distins mai multe tipuri de control exercitate de profesor și care pot fi suprapuse parțial pe tipurile

identificate de Lewin:

- **autoritar**, identic cu cel propus de Lewin şi colaboratorii săi, în care domină poziţia de impunere inflexibilă adoptată de profesor, cu efecte negative în planul dezvoltării personalităţii autonome, independente a elevilor;
- **permisiv**, identic cu stilul laissez-faire caracterizat mai sus şi care poate să prezinte avantajul încurajării creativităţii, autonomiei de gândire şi de acţiune a elevilor, dar care poate afecta negativ climatul educaţional, în sensul că absenţa unui scop precis al activităţii poate să genereaze anxietate, frustrare, sentimente de neîncredere;
- **centrat pe modificările de comportament ale elevilor**, stil bazat în bună parte pe folosirea pedepselor şi recompenselor şi care conduce la formarea unor reflexe condiţionate, nicidecum la o atitudine determinată de liberalul consimţământ şi pe asumarea responsabilă a actelor personale;
- **centrat pe cultivarea unor relaţii de parteneriat cu elevii** – coincide cu stilul democratic cunoscut deja şi care dezvoltă abilităţile de socializare, colaborare ale elevilor;
- **ştiinţific** – centrat pe aspectele de ordin cognitiv, uneori în detrimentul celor sociale, în sensul identificării celor mai bune metode de predare şi învăţare;
- **centrat pe conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale** – caracterizat de dorinţa de a gestiona influenţele şi efectele acestora exercitate de alţi factori decât cei şcolari (economici, politici, financiari etc.)

(apud E. Stan, 1999, pp. 23-24).

Deprinderea unuia sau altuia dintre stilurile de conducere/control ale clasei este condiţionată de o serie de factori:

- factorii de personalitate (temperamentali, caracteriali) ai profesorului;

- sistemul de motive, interese, scopuri, obiective dezvoltat de profesor;
- particularitățile elevilor (de vârstă, individuale, experiență școlară, configurația și dinamica clasei ca și grup);
- presiunile de rol, expectanțele la nivel organizațional sau macrosocial asupra repertoriul atitudinal-comportamental al profesorului;
- climatul organizațional prin intermediul tipului de sarcină prescris și apreciat, modalităților de gestionare, valorificare eficientă a acestuia, maniera de comunicare la nivelul structurii organizaționale;
- modul personal de percepție a climatului, contextului, a diverselor tipuri de reacție, diferite stereotipii cu referire la stilul de conducere.

Cunoașterea stilului de conducere al profesorului este importantă sub aspectul **efectelor** cognitive, socioafective, relaționale pe care le poate produce asupra fiecărui membru în parte, cu atât mai mult atunci când este vorba de copii a căror personalitate este în formare, asupra grupului și dinamicii sale, influență relevată prin climatul relațional, coeziunea de grup.

În acest context trebuie amintit faptul că, din punctul de vedere al tipului de personalitate, s-a constatat că elevii extravertiți, pe de o parte, și cei introvertiți, pe de alta, reacționează diferit la același stil de conducere. Astfel, un stil permisiv pare să le anihileze elevilor introvertiților disponibilitatea de comunicare, de participare la activitățile grupului, în timp ce grupul elevilor extravertiților se poate simți dornic de noi experiențe, provocat, stimulat de atmosfera relaxată.

De asemenea, s-a constatat faptul că în grupurile conduse autoritar de un profesor a crescut frecvența comportamentelor ostile, impulsive în interiorul clasei, unii dintre elevi devenind agresivi față de colegii lor. Alteori însă, s-a observat o tendință către comportamente apatice, de acceptare pasivă a regulilor impuse de liderul adult.

Mai mult, deşi unele stiluri par mai avantajoase, mai eficiente decât altele, cercetările au demostrat că pot fi şi situaţii care demonstrează contrariul. Astfel, pe termen lung stilul democratic poate fi favorabil dezvoltării libere, autonome a elevilor, dar atunci când se impune realizarea rapidă a unor sarcini, mai eficient pare să fie stilul autoritar.

O altă posibilă justificare a necesităţii cunoaşterii stilurilor de conducere este aceea că nu există stiluri pure şi de-a lungul carieri sale profesionale un profesor poate fi caracterizat de mai multe stiluri, importantă fiind eficienţa acestora; dar „eficienţa unui stil educaţional este mult influenţată de natura sarcinii şi a situaţiei cu care se confruntă grupul, de vârsta copiilor, de caracteristicile de personalitate ale elevilor şi ale profesorilor, de natura obiectivelor etc." (D. Sălăvăstru, 2004, p. 160).

Principiul eficienţei este unul dintre cele mai importante în activitatea managerială. Transferat în plan educaţional, acesta presupune dezvoltarea unui stil care să stimuleze interesul pentru învăţare al elevului şi care să genereze, în final, satisfacţia în învăţare a acestuia. Pornind de la aceste finalităţi, psihopedagogii au apreciat că cel mai potrivit ar fi aşa numitul ***stil centrat pe elev***, pe nevoile, trebuinţele, dorinţele acestuia, cristalizarea acestuia fiind determinată de câţiva factori:

1. „charisma – capacitatea de a atrage şi de a influenţa oamenii prin propria personalitate;
2. ascendenţa – capacitatea de a obţine controlul asupra unei situaţii prin simpla prezenţa a persoanei respective;
3. resursele informative şi intelectuale;
4. resursele de putere – capacitatea unui cadru didactic de a organiza activitatea unei clase"

(K. Wadd apud E. Stan, 1999, p. 23).

Dacă considerăm clasa de elevi asemeni unei organizaţii şi o analizăm din perspectiva managementului educaţional, atunci sunt funcţionale (şi) la nivel microsocial stilurile manageriale (deja cunoscute din capitolul anterior) şi putem aprecia că în realitate există

mult mai multe stiluri de conducere decât cele propuse de K. Lewin, fiecare cu un mod specific de abordare, de relevare la nivel grupal.

2.5. Limite în gestionarea situațiilor educaționale din clasa de elevi

Conducerea unui grup atât de complex, cum este clasa de elevi, către un scopul educativ presupune inevitabil depășirea unor disfuncții, derapaje care prin natura lor pot să fie obiective (independente de voința, intenția liderului) sau subiective (determinate de particularitățile personale, psihologice ale acestuia); identificarea, conștientizarea lor pot fi benefice activității manageriale.

Astfel, în categoria blocajelor obiective putem să includem pe de o parte o serie de factori și condiții specifice contextului, climatului educațional din școală, iar pe de altă parte o serie de caracteristici care îl vizează pe elev în calitate de partener al relației educative.

Climatul educațional este înțeles ca rezultatul dinamicii interacțiunilor psihosociale la nivelul clasei, constând în totalitatea dispozițiilor, sentimentelor, atitudinilor, percepțiilor care disting respectiva clasă de altele. Acesta este puternic influențat de:

- factori material-fizici (resurse de spațiu, timp, resurse logistice, material-financiare);
- factori sociali (tipuri de relații din spațiul clasei, al școlii precum și cele ale instituției școlare cu sistemul socio-cultural, politic ideologic în general, diferite atitudini, credințe, idei, reprezentări cu referire la rolul profesorului, al școlii);
- factori psihosociali care constau în totalitatea caracteristicilor psihice ale membrilor grupului clasă.

În ceea ce-l privește pe elev, pot fi identificate mai multe aspecte atitudinal-comportamentale care pot deveni blocaje în activitatea managerială:

- antipatia în raport cu școala, cu ceea ce poate oferi aceasta la un moment dat, nu numai din punct de vedere educativ-formativ, ci chiar și informativ;

- conflictul dintre interesele, valorile, obiectivele, reprezentările socio-morale, normele oferite de şcoală şi cele deprinse în mediul familial;
- o serie de trebuinţe/nevoi a căror actualizare poate să fie un factor pozitiv al derulării activităţii manageriale a profesorului, dar a căror neîmplinire poate duce la blocaje serioase în acest tip de activitate; de exemplu, nevoia de securitate, de apartenenţă socială, de stimă, de recunoaştere socială observată la acei elevi care nu găsesc resursele interioare pentru a se valoriza personal în alt fel decât provocând autoritatea şi prestigiul profesorului;
- tendinţa spre izolare socială observată la copii instabili emoţional, cu carenţe în satisfacerea nevoilor de apreciere, dragoste sau apartenenţă;
- un mediu educativ familial problematic, cu numeroase disfuncţii afectiv-emoţionale, socio-morale, cu probleme material-financiare, de comunicare, cu atitudini de denigrare, de respingere sau de ignorare a regulilor impuse de şcoală;
- agresivitatea, comportamentul impulsiv ca modalităţi de adaptare la mediu în condiţiile absenţei unor abilităţi de autocontrol, autodisciplină sau ca o consecinţă a utilizării unor substanţe cu efecte asupra capacităţii de autoreglare atitudinal comportamentală;
- tendinţa de ignorare a regulilor (ca o consecinţă a lipsei unui exerciţiu eficient de respectare a unor astfel de prescripţii sociale;
- transferul afectiv al unor conflicte de ordin emoţional din spaţiul extraşcolar/familial în cel şcolar;
- presiunea colegilor în sensul participării la realizarea unor comportamente reprobabile din punct de vedere socio-moral;
- dificultăţi în ceea ce priveşte adaptarea la cerinţele, exigenţele şcolii, lipsa unor abilităţi specifice activităţii intelectuale;
- lipsa încrederii în forţele proprii, o imagine de sine negativă;
- eşecurile şcolare repetate şi lipsa unei susţineri în sensul recuperării rămânerilor în urmă, sentimentul neputinţei legat de această situaţie;

- lipsa condițiilor elementare de trai în spațiul familial.

Din categoria blocajelor subiective, a acelor aspecte care vizează personalitatea profesorului, dar care pot avea de asemenea efecte negative asupra activității manageriale, pot fi identificate următoarele:

- lipsa de experiență profesională și/sau managerială;
- probleme de comunicare determinate de blocaje emoționale, incapacitatea de a se exprima în mod adecvat, folosirea unor canale/repertorii comunicaționale improprii, perceperea diferită a mesajelor, evaluări subiective ale surselor informative, distorsiuni semantice;
- diferențe de atitudini față de rolul școlii în general sau față de un anumit obiect de studiu și incapacitatea profesorului de a le accepta;
- probleme personale pe care profesorul le transferă în clasă și care uneori preiau controlul asupra conduitei proprii;
- indulgența sau prudența excesivă în perceperea altora;
- dificultăți în proiectarea și realizarea efectivă a lecțiilor, în stabilirea priorităților în funcție de resursele educaționale existente;
- neconcordanțe/conflicte intrarol/interrol generate de diferențe de percepție a funcțiilor specifice, de stereotipii cognitiv-comportamentale;
- unele blocaje cognitive de genul inflexibilitate, insuficienta informare, incapacitatea de adaptare eficientă și rapidă la schimbări, rezistența la schimbare;
- anumite stereotipii cultural-atitudinale bazate pe teama de a risca, pe nevoia de a respecta tradițiile, normele, cutumele socio-culturale.

Toate aceste bariere pot fi depășite dacă profesorii înțeleg să treacă de la abordarea empirică, bazată pe bunul simț al problemelor clasei, la cea întemeiată pe analiză, reflecție, studiu și implicare creativă-inovativă. Rețete general valabile nu există, important este însă ca orice cadru didactic să-și dezvolte convingerea că poate influența

pozitiv comportamentul elevilor chiar şi atunci când aceştia nu sunt motivaţi s-o facă. Pentru aceasta este necesară conjugarea eforturilor personale cu cele de susţinere social-instituţională, într-un demers de profesionalizare managerială caracterizat prin dezvoltarea unei culturi şi unor atitudini manageriale; astfel, cunoştinţele manageriale specifice şi generale, cele psihopedagogice, psihosociale, juridice, informatice, ergonomice trebuie să se combine cu atitudinile empatice, creative, active.

Întrebări şi aplicaţii:

1. Precizaţi care sunt aspectele care diferenţiază managementul clasei de cel educaţional;
2. Identificaţi trei efecte pozitive ale management eficient al timpului;
3. Propuneţi trei reguli de igienă pe care profesorul trebuie să le respecte în organizarea ergonomică a clasei;
4. Identificaţi trei posibile diferenţe între teoria şi metodologia curriculumului şi managementul instruirii/ curricular;
5. Stabiliţi specificul managementului clasei de elevi din perspectivă psihosocială;
6. Argumentaţi importanţa dezvoltării competenţei manageriale a profesorului din perspectiva rolurilor asumate de acesta la nivelul clasei;
7. Faceţi câteva consideraţii legate de modul în care vârsta elevilor poate determina abordarea unui stil educaţional dintre cele prezentate mai sus;
8. Propuneţi câte două competenţe specifice pentru fiecare tip de competenţă generală;
9. Menţionaţi şi alte avantaje ale adoptării de către profesor a stilului centrat pe elev;
10. Propuneţi câteva modalităţi prin care profesorul poate menţine sau poate consolida sentimentul coeziunii de grup;

11. Identificați și alți factori obiectivi care blochează procesul managerial;
12. Identificați și alte blocaje interne care limitează efortul managerial al profesorului;
13. Propuneți câteva modalități (5 la număr) de prevenire a apariției blocajelor subiective.

Instrument de lucru

Exercițiu: **Rolul constructelor personale în antrenarea competenței manageriale**

Adaptat după Wragg, E. C. (2001), *Class Management in the Secondary School*, Routledge Falmer, NY, pp 8-12

În activitatea didactică abilitățile de a utiliza timpul, spațiul, resursele materiale cât mai eficient, de a-i determina pe elevi să participe la aceasta indiferent de tipul ei reprezintă componente esențiale ale competenței manageriale.

Aceste abilități se formează în timp și în funcție de „modelul de profesor" pe care fiecare cadru didactic l-a asimilat încă din perioada micii școlarități.

Pentru a veni în sprijinul identificării acestui model existent în mintea fiecărui cadru didactic, pentru a-i conștientiza influența, E.C. Wragg propune următorul exercițiu:

Pasul 1

Reamintiți-vă doi dintre profesori dvs. din perioada școlarității; primul dintre ei (Profesorul A) să fie un profesor cu reale calități manageriale ale cărui ore reprezentau o încântare în sensul că erau interesante, atractive, stimulative și cel de-al doilea exemplu (Profesorul B) să se situeze la polul opus primului.

Pentru a vă împrospăta memoria realizați un succint portret al celor doi, încercând să traduceți în termeni personali felul în care se comportau,

acționau respectivii profesori la clasă; rememorați și un evenimet/două care să-i aibă ca actori principali pe aceştia.

Profesorul A:

Caracterizare generală:

Eveniment 1

Eveniment 2

Profesorul B:

Caracterizare generală:

Evenimet 1

Eveniment 2

Pasul 2

Recitiți descrierile realizate și întocmiți o listă cu adjective sau cu aprecieri simple, opuse însă, care să caracterizeze respectivele persoane (de ex: fără simțul umorului – cu mult umor, îi lăsa pe elevi să facă ce doreau – era foarte sever cu elevii etc.). Încercați să identificați 10 astfel de caracteristici opuse pe care le așezați într-un tabel ca cel de mai jos:

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Pasul 3

Imaginați-vă acum „profesorul ideal" acea persoană care după părerea dvs. știe foarte bine ce trebuie să facă în clasă în orice moment. Acesta

FCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

poate coincide cu Profesorul A sau poate fi doar imaginar. Trebuie să încercați să definiți în mod personal ce înseamnă Profesorul ideal; apreciați pe o scală în 7 trepte cele 10 perechi de atribute identificate în etapa anterioră încercuind/bifând acea cifră care credeți că semnifică cel mai bine calitatea unui profesor ideal.
De exemplu:

Foarte sever	1 2 **3** 4 5 6 7	Îi lăsa pe elevi să facă ce vor
Cu simț al umorului	**1** 2 3 4 5 6 7	Fără simțul umorului
Preocupat de elevi	1 2 3 4 5 6 7	Nu era preocupat de elevi

Pornind de la acest exemplu, notați într-un tabel perechile opuse de adjective identificate anterior de dvs. şi marcați treapta pe care trebuie să o atingă respectiva calitate la un profesor ideal

1	1 2 3 4 5 6 7	
2	1 2 3 4 5 6 7	
3	1 2 3 4 5 6 7	
4	1 2 3 4 5 6 7	
5	1 2 3 4 5 6 7	
6	1 2 3 4 5 6 7	
7	1 2 3 4 5 6 7	
8	1 2 3 4 5 6 7	
9	1 2 3 4 5 6 7	
10	1 2 3 4 5 6 7	

Pasul 4
Analizați din nou setul de 10 aprecieri din tabelul propriu, dar de această dată raportându-vă la dvs. înşivă şi la modelul ideal şi marcați

pe aceeaşi scală locul unde vă aflaţi din punctul de vedere al respectivelor caracteristici.
De exemplu:

Foarte sever	1 2 3 4 5 *6* 7	Îi lăsa pe elevi să facă ce vor
Cu simţ al umorului	1 2 3 4 *5* 6 7	Fără simţul umorului
Preocupat de elevi	1 2 3 *4* 5 6 7	Nu era preocupat de elevi

Scopul acestei analize este acela de a sesiza/conştientiza distanţa dintre două modele-cel ideal şi cel în act.

Pasul 5 – Acţiunea
Constă în transformarea analizei, reflecţiei în acţiune. Astfel, analizaţi mai întâi fiecare caracteristică/adjectiv în parte, observaţi distanţa dintre modelul ideal şi comportamentul efectiv, descrieţi-l pe acesta din urmă şi apoi propuneţi soluţii pentru îmbunătăţirea lui.
De exemplu, dacă observaţi că staţi mai puţin bine la aspectul severitate prin raportare la propriul model ideal şi vă propuneţi să deveniţi mai sever, gândiţi-vă mai întîi ce înseamnă lipsa dvs. de severitate: copii vorbesc neîntrebaţi, sunt obraznici, nu participă la activităţile propuse de dvs., nu-şi fac temele, când anume au fost manifestate aceste comportamente etc.
Aşterneţi pe hârtie care sunt măsurile posibile pe care trebuie să le luaţi.
De exemplu:
- să stabilesc un set clar de măsuri în cazul în care elevii devin obraznici, nu mă ascultă;
- să stabilesc cu precizie repercusiunile încălcării respectivelor reguli;
- să mă asigur că elevii au înţeles ce au de lucru pentru acasă;
- să verific temele şi să le clarific elevilor nelămuririle etc.

Astfel veți analiza fiecare caracteristică în parte pe care doriți să o îmbunătățiți rezultând în final o listă cu prescripții comportamentale pe care vă propuneți să o respectați în perioada următoare.
Exercițiul se poate realiza individual, dar și în grup, în cadrul diferitelor discuții pe tema calităților manageriale ale profesorului pentru a facilita, grăbi analiza distanței dintre propriul modelul ideal și comportamentul efectiv, pe de o parte, precum și de a identifica măsurile ameliorative, pe de alta.

Succes!

Bibliografie

1. Cristea, S., (2003), *Managementul organizației școlare*, EDP. RA., București
2. Cucoș, C-tin, (2002), *Pedagogie,* Editura Polirom, Iași
3. Curwin, R. L., Mendler, A. N. (1999), *Discipline with Dignity*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
4. Diaconu, M., (2002), „Competențele profesiei didactice", în Gliga, L (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEdC, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București
5. Dulamă, Eliza, (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe. Teorii și practici didactice*, Casa de Editură „Atlas-Clusium" SRL, Cluj Napoca
6. Dumitru, Al. Ion, (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara
7. Gherghinescu, R., (1999), „Conceptul de competență didactică", în Marcus, S (coord), *Competența didactică – perspectivă psihologică*, Editura ALL Educational, București, pp.11-23
8. Gliga, L (coord), (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEdC, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București
9. Iucu, B.R., (2004), *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional București

10. Iucu, B.R., (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași
11. Iucu, B.R., (2000), *Managementul și gestiunea clasei. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași.
12. Iucu, B.R., (2005), *Managementul clasei de elevi*, Proiectul pentru Învățământ Rural
13. Joița, Elena, (2000), *Management educațional, profesorul–manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași
14. Jones, V.; Jones, L, (2007), *Creative Classroom Management. Creative Communities of Suport and Solvin Problems*, ediția a 8-a, Pearson education Inc., Boston
15. Marzano, R., Marzano, Jana, Pickering, Debra, (2003), *Classroom management that works. Research – Based strategies for every teachers*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia
16. Mitrofan, N., (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, București
17. Niculescu, M. R, (coord.), Plugaru, L., Pălășan, T., (2001), „Competența cadrului didactic și maturitatea școlară a elevului – două condiții ale eficienței activității educaționale", în Niculescu M R, (coord.), *Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*, Editura Universității „Transilvania", Brașov, pp.358-372
18. Owen, H.; Hodgson V.; Gazzard, N., (2006), *Manual de leadership. Ghid practic pentru un leadership eficient*, Editura Codecs, București
19. Radu, I, (coord.), (1994), *Psihologie socială*, Editura Exe SRL, Cluj Napoca
20. Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași
21. Stan, E., (2006), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București
22. Stan, E., (1999), *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București
23. Wragg, E.C., (2001), *Class Management in the Secondary School*, Routledge Falmer, NY
24. Zlate, M, (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași

3. MANAGEMENTUL STRATEGIILOR ŞI FORMELOR DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE

CIPRIAN CEOBANU[1], ROXANA CRIU[2]

Scop:

- familiarizarea cursanţilor cu un set de elemente privind strategii şi forme de organizare a activităţii instructiv-educative ce ţin cadrul clasei de elevi.

Obiective:

- să descrie principalele componente ale managementului activităţii instructiv-educative;
- să evalueze avantajele şi limitele utilizării diverselor strategii instrucţionale şi adecvarea acestora la activitatea desfăşurată;
- să diferenţieze între stilurile de învăţare în funcţie de diverse criterii;
- să identifice stilul de învăţare definitoriu în propriul proces de dezvoltare.

[1] Ciprian Ceobanu este doctor în Psihologie al Universităţii „Al.I. Cuza", din 1999 şi conferenţiar universitar la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei. Este coordonator al programelor de formare continuă a cadrelor didactice din cadrul aceluiaşi departament. Susţine cursuri de psihologia educaţiei, management educaţional, instruire asistată de calculator, psihologia educaţiei fizice şi psihologia sportului. Este autor sau coautor a 7 cărţi şi a peste 40 de studii, articole şi lucrări prezentate la conferinţe din ţară şi străinătate. Domeniile sale de cercetare şi de interes sunt: teoriile învăţării, e-learning-ul şi învăţarea asistată de calculator, psihologia sportului.

[2] Roxana Criu – asistent în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei şi doctorand în Ştiinţele Educaţiei la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" Iaşi, cu o teză privind evaluarea competenţei psihopedagogice din perspectiva asigurării calităţii. A publicat articole şi a desfăşurat cercetări în domeniul pedagogiei generale, e-learning-ului, comunicării educaţionale, educaţiei adulţilor.

Structură:

3.1 Strategii şi metode didactice în contextul managementului clasei de elevi

3.1.1. Strategii privind învățarea activă

3.1.2. Strategia învățării mediate

3.1.3. Strategii privind activitatea de grup

3.2. Stiluri de învățare

3.3. Alte deprinderi manageriale privind eficientizarea procesului instructiv-educativ

Întrebări şi aplicații

Instrumente de lucru

Bibliografie

3.1. Strategii şi metode didactice în contextul managementului clasei

Contextul de desfăşurare, condițiile, formele şi conținuturile instrucționale au nevoie de un anumit control, de o organizare şi implementare care să conducă la eficientizarea activității educative. Cunoaşterea avantajelor şi limitelor strategiilor educative utilizate în scopul atingerii finalităților, planificarea şi proiectarea corespunzătoare a acestora constituie puncte esențiale pentru un bun management al instruirii.

În acest scop, vom ține mereu cont de faptul că activitățile individuale, în grupuri sau frontale ori cu întreaga clasă îşi pot găsi o bună aplicabilitate şi în dezbaterea problemelor colectivului, în analizarea şi discutarea unor comportamente indezirabile, în găsirea soluțiilor pentru situațiile de criză educațională. În condițiile în care un bun management poate sprijini, augmenta, dezvolta şi îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ, şi multitudinea de strategii didactice poate să fie transpusă către managementul clasei în scopul îmbunătățirii activităților de gestionare a grupului clasă. Cadrul de

analiză conduce la conturarea unei mulțimi de variabile care trebuie luate în considerare în contextul acțional managerial:

- Specificul curriculumului;
- Aptitudinile şi competențele elevilor;
- Constrângerile datorate politicilor de incluziune a elevilor cu CES;
- Condiționările temporale;
- Tipul şi volumul materialelor didactice;
- Calitatea dotărilor instituției şcolare.

În aplicarea strategiilor educaționale considerăm a fi prioritară axarea lor pe elev/student/educat, sens în care propunem luarea în considerare a următoarelor caracteristici:

- determinarea oricărei strategii se realizează în funcție de finalitățile propuse;
- alegerea strategiilor se va realiza în funcție de caracteristicile clasei, dar şi de caracteristicile personale ale cadrului didactic;
- strategia este condiționată de orientarea înspre atingerea unor obiective specifice;
- strategia este posibil de aplicat dacă se corelează cu anumite aspecte din mediul socio-cultural.

Totodată, vom reține că atunci când se proiectează o anumită strategie didactică, se va ține cont de caracteristicile educaților, de expectanțele şi nevoile acestora. Astfel, aceştia vor fi implicați în mod activ în propriul proces de învățare şi, în mod corespunzător va fi stimulată dezvoltarea de competențe şi conținuturi specifice.

Strategia educațională urmăreşte optimizarea actului de instruire prin alegerea metodelor de învățământ din perspectiva principiilor didactice (Babanski, 1979). Această poziție oferă criteriile valorice necesare unei metode pentru dobândirea calității de strategie instructiv-

educativă, angajată managerial la nivelul activității didactice. Așa cum arăta S. Cristea (1998), aceste criterii vizează următoarele:

- comunicarea activă, care asigură perfecționarea repertoriului comun la nivelul co-relației dintre profesor și elev;
- cunoașterea euristică a fenomenelor studiate, care stimulează capacitatea elevului de sesizare, rezolvare și creare a problemelor și a situațiilor-problemă;
- creativitatea reactivă și proactivă a profesorului (și prin el a elevului), care promovează individualizarea deplină a actului educațional.

Strategia educațională este „un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a învățării" (Cerghit, 1983, p. 59). Același autor consideră că ansamblul de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele stabilite se constituie de fapt într-o strategie educațională.

Etapele construirii unei strategii didactice sunt orientative, paradoxul constând în contextualizarea acesteia, deși este un plan de acțiune (Ungureanu, 1999), acest lucru permițând construirea unui sistem ce descrie proiectarea strategică:

Input		Secvențierea:		**Output**
Obiective educaționale *Caracteristicile elevului* *Caracteristicile profesorului* *Calitatea relației elev-profesor*	⇒	-activităților -aplicării metodelor -evaluării	⇒	*Experiență de învățare* *Abilități* *Cunoștințe*

Așa cum observa S. Cristea (1998), criteriile de combinare și de corelare a metodelor în cadrul unei strategii didactice vizează, în egală măsură:

- modul de prezentare și de argumentare a cunoștințelor într-o variantă euristică sau algoritmică;

- modul de dirijare a învățării pe o cale necesară pentru rezolvarea de probleme sau rezolvarea de situații-problemă;
- modul de activizare diferențiată a învățării în condiții de organizare frontală, pe grupe sau individuală.

În esență, formele de organizare a activității de predare și învățare sunt cele frontale, individuale și grupale. I.K. Babanski (1979) propune următoarea analiză a acestora, cu evidențierea avantajelor și limitelor:

1. **activități frontale:**

- *avantaje*: se asigură conducerea concomitentă a tuturor elevilor, dirijarea activă a perceperii informației transmise, receptarea sistematică și consolidarea cunoștințelor de către toți educații.
- *limite*: insuficienta luare în considerare a particularităților individuale, a ritmului de muncă al elevilor, a nivelului de pregătire anterioară etc.

2. **activități individuale:**

- *avantaje*: asigură profesorului posibilitatea de a lua în considerare particularitățile fiecărui elev, ritmul său de lucru, pregătirea anterioară.
- *limite*: posibilități de aplicare limitate, deoarece organizarea lor necesită mult timp și mari eforturi din partea profesorului.

3. **activități grupale:**

- *avantaje*: asigură o mai bună luare în considerare, decât activitatea cu întreaga clasă, a cerințelor abordării diferențiate; deschide larg posibilități de cooperare și control reciproc.
- *limite*: unii elevi rămân pasivi și pot folosi rezultatele obținute de ceilalți.

Raportul dintre strategie şi metodă didactică evidenţiază diferenţele la nivelul proiectării şi realizării procesului instructiv educativ. Astfel, *metoda didactică* reprezintă o acţiune care vizează atingerea anumitor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activităţi educative. *Strategia didactică* este, de fapt, un model de acţiune, o reglementare a actului didactic, vizând finalităţi pe termen scurt, mediu şi lung.

Punerea în practică a unei anumite strategii instructiv-educative necesită, totodată, o planificare, proiectare şi organizare anterioară coerentă şi riguroasă, dar şi construirea unor mecanisme de evaluare a rezultatelor, a produselor ce apar în urma aplicării acesteia. În literatura de specialitate, strategiile instructiv-educative sunt grupate după criteriul numărului de participanţi implicaţi, astfel:

- strategii care implică întregul grup-clasă (frontale);
- strategii desfăşurate în grupuri mici şi în perechi.

S. Cristea propune o altă clasificare a strategiilor educaţionale, după cum urmează:

- Strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei, în termeni de cunoştinţe şi capacităţi;
- Strategii care au ca obiectiv prioritar transferul funcţional al cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite;
- Strategii care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalităţii elevului.

Strategiile didactice sunt analizate într-o manieră exhaustivă în contexte descriptive educaţionale; obiectivul capitolului de faţă este conturarea specifică a acestor strategii din perspectiva managementului clasei de elevi, fapt care poate conduce la un plus de valoare şi de eficienţă în toate acţiunile educative.

3.1.1 Strategiile privind învăţarea activă – solicită elevului şi educatorului dezvoltarea unui parteneriat dinamic în care un rol

determinant îl are repartizarea în mod egal a responsabilității învățării. Într-un asemenea context, elevii acumulează cunoştinţe, dezvoltă un limbaj adecvat conţinuturilor printr-un demers orientat către descoperire, al cărui scop fundamental este cunoscut de ambii actori educaționali. Esențială în această strategie este perceperea profesorului în rolurile de facilitator şi, totodată de resursă. Învățarea activă impune ca elevul să se simtă împuternicit să aleagă dintre temele propuse spre discuție pe cele considerate apropiate de experiența sa anterioară şi de nevoile lui. De exemplu, educatorul poate prezenta o listă cu unitățile tematice ale lecției, iar elevii pot decide pe care dintre aspectele fiecărei teme doresc să se insiste şi să propună activități ce le-ar înlesni parcurgerea lor. Putem defini învățarea activă ca un proces în care i se permite subiectului învățării să intre în contact direct cu materialul de însuşit/studiat, prin implicare activă şi interacțiune directă, având ca scop modificarea şi ameliorarea conținuturilor învățării în funcție de expectanțele şi nevoile elevului.

Strategiile educaționale bazate pe învățarea activă pot fi gândite ca un continuum, în care includem: activități interactive, mobilizarea elevilor în sesiuni destinare cercetării, autoevaluarea şi/sau evaluarea şi notarea reciprocă, studii de caz etc.

Şi metoda dezbaterii poate fi utilizată în cadrul strategiilor didactice active. Aceasta se focalizează asupra interacțiunii specifice procesului de predare şi învățare din cadrul clasei. Dezbaterile pornesc de obicei de la o serie de subiecte sau teme controversate, care au susținători, dar şi opozanți în interiorul colectivului. O condiție de bază pentru desfăşurarea corespunzătoare a acestei metode se referă la unele aspecte privind managementul spațiului educațional (o aşezare a elevilor în clasă sub formă de cerc sau de semicerc). Se încearcă astfel o „deschidere spre comunicare", elevii fiind încurajați să îşi spună părerile, să participe. Participarea elevilor la dezbatere promovează învățarea activă şi schimbul de informații, iar profesorul joacă rolul unui facilitator, îndrumător, ghid. Desfăşurarea corespunzătoare a unei astfel de activități presupune luarea în considerare a unor elemente specifice:

- tema aleasă trebuie să corespundă aptitudinilor și cerințelor de dezvoltare ale elevilor;
- elevii trebuie să aibă suficiente cunoștințe anterioare asupra subiectului în discuție, iar oportunitățile de participare la dezbatere trebuie să fie egale;
- existența unui ghid de discuție și a unor linii tematice generale pe care să le cunoască toți participanții constituie o condiție facilitatoare a derulării activității;
- profesorul va sancționa prompt etichetările, exprimarea prejudecăților și a stereotipurilor de orice natură;
- discuțiile vor fi conduse prin intermediul unor întrebări care pot dinamiza exprimarea elevilor și pot activa spiritul critic al acestora;
- sumarizarea, în finalul discuțiilor, este extrem de utilă.

3.1.2. Strategia învățării mediate își are originile în teoria constructivistă a lui Vîgotsky (mai precis în fundamentarea conceptului de „zonă de dezvoltare proximă") și practica învățării mediate a lui Feuerstein. Această stategie recunoaște existența unei zone de dezvoltare la care elevul are acces prin medierea unui adult. Profesorul este cel care facilitează dezvoltarea elevului prin sprijin declarativ și procedural. Prin intermediul învățării mediate, elevul va achiziționa noi abilități și va fi capabil să le transfere în situații noi de învățare, relativ asemănătoare cu cele deja parcurse. Învățarea mediată permite diagnosticarea exactă a blocajelor cognitive în învățare, astfel încât profesorul să ofere sprijinul în funcție de acestea. Una dintre condițiile esențiale pentru desfășurarea acestei strategii se referă la necesitatea cunoașterii psihologice a tuturor elevilor.

Iată un exemplu de astfel de activitate, pentru clasele gimnaziale (Predescu, după Șoitu, Cherciu, 2006):

Scopul activității: optimizarea performanțelor matematice (geometrie).

Justificarea temei: performanțele matematice scăzute pot avea mai mulți factori, printre care lipsa de abilități metacognitive de gândire matematică.
Etape:
- elevii cu performanțe matematice slabe sunt evaluați printr-o sarcină de rezolvare de probleme de geometrie;
- se refac problemele împreună cu elevii, scopul fiind cel de depistare și analiză a erorilor;
- erorile sunt clasificate în două categorii: lipsa de cunoștințe declarative (de exemplu: nu identifică elementele problemei în mod corect și nu cunosc teoremele geometrice) și procedurale (de exemplu: nu cunosc etapele rezolvării de probleme sau modul în care se aplică un algoritm de rezolvare);
- profesorul oferă elevilor informații care sunt în măsură să elimine erorile în rezolvare;
- elevii sunt reevaluați cu un test analog, dar nu identic, cu cel folosit la evaluarea inițială;
- se stabilește modul în care elevii au reușit să transfere cunoștințele și abilitățile dezvoltate la o situație nouă.

3.1.3. Strategii privind activitatea de grup. În cadrul activității de grup, elevul vine în contact cu multiple modalități de abordare a sarcinilor ce aparțin colegilor săi; aceestea pot fi, uneori, diametral opuse față de cele proprii. Avantajele acestei metode de lucru pot fi multiple. Creativitatea în cadrul grupului este stimulată, ideile enunțate pot fi preluate și îmbunătățite de către elevi. Activitatea în cadrul grupului stimulează participanții și le dezvoltă competențele, fiecare venind cu propria contribuție în rezolvarea sarcinilor, potrivit abilităților și capacităților individuale.

Avantajele în plan formativ ale strategiilor didactice ce implică lucrul în interiorul grupului derivă din co-activitate, din atingerea în comun a unor scopuri, din realizarea unor proiecte printr-un efort susținut. În același timp însă, aceste metode sunt cronofage și presupun

atenție, obiectivitate, precizie în proiectarea lor. Dar poate, mai mult decât în cazul strategiilor ce se raportează la întreaga clasă, cele ce presupun lucrul în grup dezvoltă importante abilități manageriale din partea cadrului didactic. În scopul prevenirii eșecului acestor activități, profesorul/formatorul trebuie să controleze și să gestioneze o serie de variabile:

- maniera de rearanjare a spațiului clasei în care se desfășoară actul didactic (gruparea elevilor);
- gradul de permisivitate față de comportamentele asociate activității de grup;
- nivelul acceptabil de zgomot și de factori perturbatori;
- existența strategiilor de rezolvare a eventualelor neînțelegeri sau conflicte din interiorul grupurilor de lucru;
- criteriile de grupare a elevilor;
- modalitatea de asigurare a „diviziunii muncii" în cadrul grupului;
- modalitatea de evaluare ce va fi folosită pentru fiecare elev ce rezolvă o sarcină în cadrul grupului;
- managerierea situațiilor de neîndeplinire a sarcinii propuse.

Cei mai mulți cercetători ai domeniului didactic prezintă mai multe variante ale instruirii în grup, dintre care au fost selectate cele care răspund cerințelor prezentului demers.

În **învățarea prin cooperare** nu are loc o uniformizare a conduitelor elevilor, ci se are în vedere crearea unui spațiu comun de lucru pentru finalizarea unei sarcini care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională, evitând sau minimalizând conflictele cognitive (Monteil, 1997). Cu toate că există o multitudine de modele privind învățarea prin cooperare, acestea sunt relativ identice, iar principiile sunt aceleași: un grup de elevi, care au abilități diverse, cu nivele intelectuale diferite, cooperează pentru obținerea unui rezultat precis și pentru atingerea unui scop educațional. În cadrul acestei strategii, grupurile evoluează într-un mediu necompetițional, și sunt

evaluați individual. Pentru pregătirea unui astfel de grup, cadrul didactic trebuie să parcurgă o serie de pași:

- selectarea membrilor grupurilor, pe principiul eterogenității;
- definirea clară a sarcinilor de lucru;
- precizarea deprinderilor necesare în învățarea prin cooperare și distribuirea rolurilor în cadrul grupurilor;
- alocarea tuturor tipurilor de resurse educaționale;
- stabilirea setului de reguli necesare pentru lucrul în grup;
- stabilirea instrumentelor pentru evaluarea diferențiată a elevilor din cadrul grupurilor.

Evident, ca pentru orice strategie didactică, pot fi evidențiate și o serie de dezavantaje:

- gruparea subiecților poate conduce la „diluarea" diferențelor dintre elevii cu randament școlar înalt și cei cu rezultate modeste la învățătură, fapt care îi dezavantajează pe primii și îi avantajează pe ultimii;
- în cadrul activităților de grup pot apărea uneori „ciocniri" ale personalităților diferite;
- dezvoltarea unor sentimente de insecuritate pentru unii dintre membrii grupului;
- eșecul în învățare pentru unii dintre membrii grupului;
- interacțiune socială excesivă care, în unele cazuri se poate transforma într-un prilej pentru alte activități (de exemplu cele de joc).

În pofida acestor dezavantaje, învățarea prin cooperare rămâne o strategie eficientă pentru achiziționarea unor deprinderi de bază în special când este îmbinată cu alte metode.

Pornind de la deja celebra axiomă a lui J. Dewey „learning by doing", **învățarea colaborativă** este o altă variantă a instrucției în grupuri mici; elevii lucrează împreună, dar rezultatele atinse pot fi extrem de diferite. În cadrul acestor grupuri de învățare responsa-

bilitatea este mai mare, însă elevii au o libertate de expresie mai accentuată, iar implicarea profesorului este mai redusă. Cadrul didactic acționează ca un facilitator, definește tema generală și stabilește regulile dar este sarcina grupului să identifice metodele și mijloacele pentru a ajunge la produsul final. Datorită similitudinilor evidente, adesea s-a pus semnul egalității între învățarea prin cooperare și învățarea colaborativă. Nu este neapărat o poziție greșită, deși există anumite diferențieri între cele două metode. Acesta este și motivul pentru care exigențele cerute pentru derularea unei metode pot fi cu ușurință translate și în cazul celeilalte.

Problemele ce apar în desfășurarea acestei metode sunt următoarele:

- este mai puțin structurată (față de învățarea prin cooperare) și presupune din partea elevilor o responsabilitate individuală mai ridicată;
- exigențele manageriale privind clasa de elevi sunt mai ridicate; profesorul trebuie să gestioneze o diversitate de situații de învățare care nu sunt totdeauna predictibile;
- uneori, necesită informații și materiale care trebuie acumulate și pregătite din timp;
- elevii învață să interacționeze fără însă a avea un model clar de acțiune;
- interacțiunea socială este extrem de importantă, fapt care poate conduce uneori la o deturnare de la scopurile și activitățile avute în vedere.

Învățarea colaborativă oferă oportunitatea elevilor de a lucra în grup și de a îndeplini o sarcină într-un timp mai scurt decât dacă ar fi lucrat singuri. De asemenea, abilitățile sociale sunt dezvoltate prin aderarea lor la normele grupului, care pot fi stabilite de către profesor sau chiar de către grupul de lucru. Participarea activă și conștientă la acțiunea educativă amplifică șansele succesului școlar, iar informațiile

şi experienţele diferite ale membrilor grupului îmbogăţesc experienţa individuală şi comună.

Ca strategie instructiv-educativă, constituirea **grupurilor de proiect** a devenit o practică extrem de uzuală în învăţământ. Realizarea în comun de către un grup de elevi a unui proiect îi ajută pe aceştia să înţeleagă mai bine conceptele lecţiei şi eventual să-şi îmbogăţească cunoştinţele. Ca variantă a strategiilor instrucţionale în grupuri mici, şi metoda grupurilor de proiect preia avantajele şi limitele metodelor prezentate anterior. Există însă o serie de elemente specifice:

- definirea foarte clară a rolurilor fiecărui membru al grupului (coordonator, cel ce pune în practică, cel ce caută resurse, membru al echipei, facilitator etc.);
- proiectele necesită o planificare mai riguroasă a activităţilor, pentru a se ajunge la rezultatul scontat;
- din cauza dificultăţii de a evalua foarte precis contribuţia fiecărui membru la realizarea proiectului, se impune identificarea clară a aportului adus de fiecare elev la îndeplinirea sarcinii de lucru;
- performanţa totală a grupului depinde de performanţa fiecărui membru în parte; din acest motiv, nerealizarea sarcinilor de către unul dintre elevi poate conduce spre nerealizarea sarcinii de grup şi, de aici, la penalizarea tuturor;
- elevii cu performanţe înalte pot limita performanţa de grup datorită obiectivelor, uneori prea îndrăzneţe, pe care le propun; aceşti elevi scapă din vedere că nu toţi colegii lor au o performanţă intelectuală ridicată; sarcinile prea ambiţioase pot afecta performanţa de grup.

Cu evidente valenţe formative, metoda grupului de proiect trebuie bine planificată şi structurată astfel încât să îşi atingă scopurile. Deşi consumă timp, această metodă are avantajul că le dezvoltă elevilor deprinderi extrem de utile în viaţa reală.

Pe lângă aceste tipuri de grupuri mici mai poate fi amintit *grupul de informare* ce are drept scop parcurgerea în timp scurt a unui volum mare de informație sau *grupul sportiv* ce presupune exigențe legate de obiectivele educației fizice.

O variantă mai deosebită a metodei de lucru în grupuri mici este **învățarea în perechi.** Lucrul în perechi ca metodă didactică are o serie de caracteristici ce pot fi regăsite și în cazul celorlalte tipuri de grupuri de lucru pentru elevi, după cum are și elemente ce o individualizează între strategiile prezentate anterior. În literatura de specialitate sunt definite trei tipuri de învățare în perechi: *învățarea în perechi inegale (mentoratul), parteneriatul în învățare* și *învățarea în perechi aleatorii* (cei doi elevi sunt aleși aleatoriu din colectivul clasei).

Învățarea în perechi inegale este o metodă instrucțională ce se derulează în principal pentru estomparea unor diferențe legate de instruire și performanță școlară, în sensul potențării elevului cu rezultate scăzute. Cei doi elevi cu nivele de instruire și de performanță diferite lucrează împreună pentru o perioadă limitată de timp. Pentru constituirea perechilor de învățare se vor avea în vedere câteva elemente:

- cei doi elevi vor avea o relație de muncă bazată pe respect și o etică a lucrului în echipă;
- elevul-mentor (cel care are rezultate școlare mai bune) va avea nevoie de anumite abilități pentru a explica și a se face înțeles (să cunoască bine conținuturile pe care le explică);
- perechea de învățare va fi constituită pe o perioadă limitată de timp, pentru eliminarea unui decalaj în învățare, pentru a evita situația de dependență excesivă față de colegul mai bine pregătit;
- în cazul în care un elev are probleme de învățare pe o perioadă îndelungată este indicată rotirea elevilor-mentori;
- perechile trebuie constituite în funcție de compatibilitatea dintre cei doi elevi;

- cadrul didactic trebuie să supravegheze în permanență evoluția activității de învățare și să facă ajustările necesare.

Deși mai puțin utilizată în contextul școlii românești, această metodă poate fi utilizată cu succes în anumite cazuri. Este importantă flexibilitatea în aplicarea acesteia și, de asemenea, alternarea, în cadrul practicii educaționale, cu unele metode tradiționale.

Parteneriatul în învățare se referă la o formă de lucru în perechi ce presupune asumarea de către ambii elevi a unor responsabilități egale. Metoda se impune în contextul actului educativ prin viteza sporită de realizare a sarcinilor, prin dezvoltarea unor puncte de vedere diferite, printr-o învățare mai rapidă. De cele mai multe ori, profesorul constituie aceste echipe ținând cont de caracteristicile personale (elevii pot avea același randament școlar sau pot avea performanțe foarte bune în domenii diferite). Astfel de parteneriate sunt mult mai uzuale în clasă și pot răspunde unei mari varietăți de sarcini didactice. Această modalitate de lucru poate fi văzută ca o variantă simplificată a grupului de învățare prin colaborare; eficiența metodei este în strânsă legătură cu modul în care sunt prezentate sarcinile și cum sunt fixate condițiile de lucru. Avantajul acestei metode este că elimină potențiale surse de conflict ce pot apărea, de exemplu, în cazul lucrului în grupuri. Pe de altă parte, solicitarea cadrului didactic este mai mare deoarece trebuie să monitorizeze un număr sporit de grupuri de învățare.

Învățarea în perechi aleatorii funcționează doar pentru perioade scurte de timp, de regulă până la îndeplinirea unei sarcini precise, limitate. Marele avantaj al metodei se referă la importantele economii de timp care pot fi făcute. Proximitatea este criteriul de definire a grupurilor; colaborarea între colegii de bancă determină formarea unor rutine de învățare importante. Această metodă funcționează bine când este vorba despre sarcini simple de lucru.

3.2. Stiluri de învățare

„Stilul este omul însuși". Așa începea binecunoscutul „Discurs despre stil" ținut la Academia Franceză la 25 august 1753, de către celebrul naturalist și gânditor francez Georges Louis Leclerc, conte de Buffon. Fiecare om își dezvoltă un stil personal care-i conferă unicitate și-l diferențiază de toți ceilalți. Stilul psihologic individual ne oferă identitate și, în egală măsură, sugerează alte dezvoltări ale unicității noastre ce se pot materializa printr-un stil cognitiv, un stil de învățare ori un stil de gândire. Termenul de „stil" este unul care s-a impus relativ recent în literatura psihologică și pedagogică, deși el nu este nou în cadrele acestor domenii. Studiul bibliografiilor de specialitate ne indică faptul că de aproximativ 40-50 de ani termenul și-a făcut loc în câmpul psihologiei și al științelor educației. Pe la începutul anilor '60 (după Bedford, 2004, p.1), Gordon Allport utiliza conceptul de *stil* pentru a desemna o serie de „modele și comportamente individuale consecvente".

Cercetările întreprinse asupra *stilului de învățare* sunt extrem de eterogene și subsumează o serie extinsă de nivele ale comportamentului de învățare. De asemenea, în afara acestei lipse de unitate a abordărilor, ceea ce se poate afirma cu certitudine este că studiile asupra *stilurilor de învățare* au acoperit o realitate comportamentală extrem de largă și au introdus un element de indeterminare foarte mare în ceea ce privește definirea termenului în discuție.

Referindu-se la diferite modalități de conceptualizare a stilului individual, Cano-Garcia și Hughes (2000) fac distincția între: (a) abordarea centrată pe *aspectele cognitive*; (b) abordarea centrată pe *personalitate*; (c) abordarea orientată *asupra activității*. Aceiași autori observă mai departe faptul că *stilul de învățare* s-a dezvoltat din abordarea orientată asupra activității, în timp ce *stilul cognitiv* își are originea în abordarea centrată pe aspectele cognitive. Poziția exprimată de cei doi autori aduce în discuție legăturile existente între *stilul de învățare, stilul cognitiv și stilul de gândire.*

Teoriile privind stilurile de învățare pleacă de la premisa generală că datorită eredității, educației și mediului, indivizii umani au tendința de a percepe și de a procesa informația în mod diferit. Modul în care se construiește un anume stil de învățare depinde de dotarea nativă, de personalitatea individului, precum și de metodele didactice utilizate în formarea sa. Astfel, stilul de învățare poate fi asimilat următoarelor:

- Modului în care o persoană percepe, interacționează și răspunde la stimulii care vin dinspre mediul educațional; componentele stilului de învățare sunt cele *cognitive*, *afective* și *fiziologice*, toate fiind puternic influențate de fundamentul cultural al personalității.
- Modului în care o persoană receptează, înțelege, exprimă și reproduce informația; este legat de învățarea auditivă, kinestezică, vizuală.
- Unui mod individual de achiziționare a cunoștințelor și deprinderilor.
- Unui mod preferențial prin care subiectul gestionează învățarea, rezolvă probleme sau oferă răspunsuri specifice într-o situație pedagogică.
- Unui model compatibil și consistent de comportament și performanță prin care individul își apropie experiențele educaționale.
- Caracteristicilor psihologice și cognitive care determină modul în care o persoană învață.

În concluzie, stilul de învățare se referă la modalități preferate prin care individul interacționează, receptează și procesează noi stimuli sau informații în cadrul celor trei domenii ale învățării, identificate în cadrul taxonomiei obiectivelor educaționale (cognitive, afective, psihomotorii). Din punctul de vedere al teoriilor învățării, profesorii trebuie să se întrebe nu dacă „elevul este isteț", ci „în ce mod este isteț".

În literatura de specialitate pot fi identificate mai multe criterii de clasificare a tipurilor de stiluri de învățare (Băban, A., 2001; Bernat, S.E., 2003; Liksman, R., 1999), astfel:

a) după modalitatea senzorială implicată, vorbim despre un stil de învățare *auditiv, vizual* sau *kinestezic.*

Stilul auditiv: individul învață vorbind și ascultând, este eficient în discuțiile de grup, învață din explicațiile profesorului, verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a depăși dificultățile de învățare, își verbalizează entuziasmul, zgomotul îl distrage dar, în același timp, reprezintă și mediul în care se simte bine, suportă greu liniștea în timpul învățării.

Stilul vizual: individul preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață, învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, diagrame, este important să vadă textul scris, are nevoie să aibă control asupra ambianței în care învață, își decorează singur mediul, iar recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare.

Stilul kinestezic: individul are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare; învață din situațiile în care poate să experimenteze; a lua notițe înseamnă mai mult un act fizic și nu un suport vizual pentru învățare, de multe ori nu revizuiește notițele, își manifestă entuziasmul sărind, lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundat cu copii cu tulburări de comportament.

b) În funcție de emisfera cerebrală cea mai activată în învățare, există două stiluri cognitive: *global (de dominanță dreaptă)* și *stilul analitic sau secvențial (de dominanță stângă)*;

Stilul global se caracterizează prin preferință pentru scheme generale ale materialului de învățat, pentru lectura de ansamblu a acestuia pentru ca după aceea să se treacă la stabilirea elementelor de detaliu.

Stilul analitic preferă activitățile de învățare secvențiale, bine structurate logic pentru ca la final să se stabilească/restabilească conținutul global.

c) Howard Gardner propune o teorie a inteligențelor multiple (*lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențialistă*) care a stat la baza identificării unei tipologii a stilurilor de învățare pornind de la fiecare tip de inteligență.

Modelul stilurilor de învățare după David Kolb

Influențat de C. Rogers, C.G. Jung și J. Piaget, D. Kolb, și-a publicat modelul privind stilurile de învățare în 1984, în lucrarea *Învățarea experiențială: Experiența ca sursă a învățării și dezvoltării.* Acest model a constituit sursa pentru dezvoltări ulterioare așa cum au fost *Teoria învățării experiențiale* și *Inventarul stilurilor de învățare Kolb LSI.*

Teoria lui Kolb face distincție între 4 stiluri de învățare sau preferințe care sunt bazate pe un ciclu de învățare în patru stadii. Acest model oferă o cale de înțelegere a stilurilor individuale de învățare, dar și un ciclu experiențial care se aplică tuturor. Ciclul de învățare ocupă un loc central în cadrul teoriei sale. Experiențele concrete – imediate constituie baza pentru observații și reflecții. Aceste observații și reflecții sunt asimilate și distilate într-o serie de concepte abstracte ce produc noi implicații pentru acțiune și care pot fi testate în mod activ prin crearea de noi experiențe. În mod ideal, acest proces poate fi reprezentat sub forma unei spirale, un ciclu în care individul trece prin diverse stadii: experiență, reflecție, gândire și acțiune. Aceste reflecții sunt asimilate și apoi translate în concepte abstracte ce au implicații pentru acțiune. În cadrul acțiunii individul testează și experimentează noi concepte, proces ce stă la baza dezvoltării de experiențe de învățare.

Tendința și capacitatea individului de a reconcilia, de a armoniza și de a integra cu succes cele patru stiluri de învățare creste pe măsura maturizării acestuia. De asemenea, afirmă Kolb, cunoașterea se desfășoară de-a lungul unei spirale ce poate fi concepută în sensul dialecticii kantiene, spirală ce cuprinde următoarele etape:

ACTIVITATE -» PROCESARE -» GENERALIZARE -» PLANIFICARE -» ACTIVITATE NOUĂ.

Indiferent de influențele suferite, modelarea unui stil de învățare individual este, în concepția profesorului american, produsul a două perechi de variabile aflate în opoziție și așezate la extremitățile unor axe:

Experiența concretă (CE)--opusă--Conceptualizării abstracte (AC)
Experimentarea activă (AE)--opusă--Observației reflexive (RO)

Cele două axe intersectate pot reprezenta într-o manieră sugestivă modalitatea de apropiere a realității prin învățare, imaginată de Kolb. Astfel, axa orizontală a fost denumită „continuumul proceselor" (vezi *fig. XX*) și descrie modalitatea prin care individul rezolvă o sarcină (de învățare). Axa verticală este denumită „continuumul perceptual" și descrie răspunsul cognitiv al individului la sarcină, respectiv modul în care gândește sau recepționează informația.

În esență, stilul individual de învățare se formează în diversele puncte de intersecție ale celor două axe, respectiv este produsul a două decizii; pe de o parte este vorba despre „experiența de a înțelege" modalitatea în care încercăm să realizăm sarcina de învățare, prin acțiune directă sau prin observație (dihotomia dintre „a face" și „a observa") și, pe de altă parte, este vorba despre modul de creare a informației (dihotomia dintre gândire și simțire).

Cu alte cuvinte, individul uman poate să se apropie de sarcina de învățare, optând între experimentare, manipulare a obiectelor, cunoaștere „tangibilă" pe de o parte și, pe de altă parte, obținere a informațiilor, prin procese cognitive, analiză, conceptualizare.

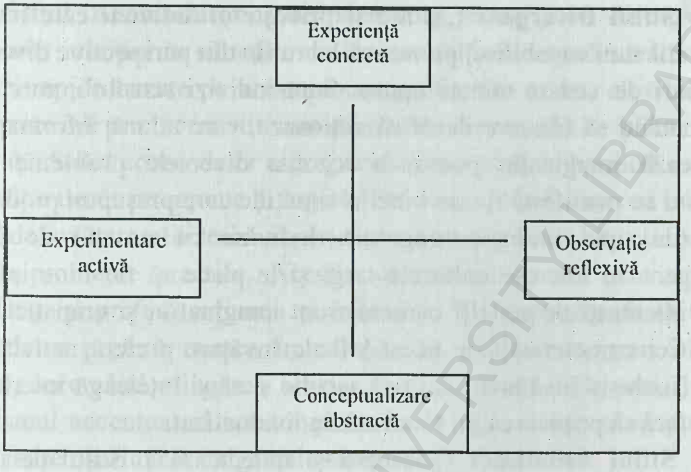


Fig. XX. Formarea stilurilor de învățare (după Kolb)

În același timp, individul transformă experiența cognitivă în elemente informaționale semnificative, fie observându-i pe alții și reflectând la ceea ce se întâmplă, fie acționând într-o manieră nemijlocită, printr-o experimentare activă. Toate aceste elemente pot fi sintetizate în cadrul unei matrici care poate defini cele patru stiluri de învățare propuse de către Kolb.

	acțiune (Experimentare Activă - AE)	observație (Observație Reflexivă - RO)
atingere a obiectelor (Experiență Concretă CE)	**Stilul Acomodator** (CE/AE)	**Stilul Divergent** (CE/RO)
reflectare, gândire (Conceptualizare Abstractă AC)	**Stilul Convergent** (AC/AE)	**Stilul Asimilator** (AC/RO)

Stilul Divergent („simte şi priveşte"). Indivizii care manifestă acest stil sunt capabili să privească lucrurile din perspective diverse, din unghiuri de vedere uneori opuse. Sunt indivizi sensibili, care preferă mai curând să observe decât să acționeze, care adună informații și își utilizează imaginația pentru a rezolva diversele probleme. Acești indivizi se manifestă foarte bine în situațiile care presupun producția de idei (de tipul brainstormingului). Indivizii cu un stil de învățare divergent au interese culturale largi şi le place să fie bine informați. Sunt interesați de ceilalți oameni, sunt imaginativi şi empatici, iubesc arta. Cei caracterizați de acest stil de învățare preferă activitățile de grup (inclusiv învățarea), știu să asculte și să-și înțeleagă interlocutorii și preferă să primească un feedback individualizat.

Stilul Asimilator („observă şi reflectează"). Stilul de învățare asimilator este orientat către o abordare concisă, logică, centrată pe idei şi pe concepte. Indivizii care demonstrează un astfel de stil de învățare au nevoie de explicații clare, precise, la obiect, în detrimentul unor abordări practice. Excelează în capacitatea de a înțelege o gamă largă şi diversă de informații şi de a le organiza într-o formă clară şi logică. Indivizii asimilatori sunt mai puțin atrași de oameni şi mai mult preocupați de idei şi de concepte abstracte. Aceştia pot atinge succesul în cariere științifice sau care țin de prelucrarea informațiilor. În situații de învățare formală, cei care se bucură de acest stil de învățare preferă lectura, explorarea modelelor analitice, reflecția asupra celor învățate.

Silul Convergent („acționează şi reflectează"). Elevii care sunt caracterizați de acest stil de învățare sunt orientați către rezolvarea de probleme şi își vor utiliza cunoştințele în direcția găsirii de soluții practice. Aceştia preferă abordările tehnice, sunt puțin preocupați de semeni sau de aspectele de relaționare interpersonală. Reprezentanții acestui stil de învățare pot găsi cu uşurința utilizări practice ale ideilor şi teoriilor şi, în general, sunt atrași de aspectele tehnice şi tehnologice, experimentează idei noi care îi conduc spre aplicații practice.

Stilul Acomodator („acționează și simte") se distinge prin antrenarea intuiției în situațiile de învățare și prin capacitatea de a lua hotărâri rapide bazate pe acest proces psihic. De aceea, elevii care se caracterizează prin acest stil sunt dintre cei care aplică cu plăcere ceea ce învață. Stilul acomodator este specific celor care se bazează mai ales pe intuiție decât pe rațiune și logică. De obicei, elevii care au un astfel de stil de învățare utilizează experiența altora și preferă să acționeze, să rezolve probleme practice. Aceștia sunt atrași de noi provocări și experiențe și preferă acțiunea și inițiativa. Cei care manifestă un stil acomodator preferă munca în echipă, își stabilesc scopuri clare și precise, încercând atingerea acestora pe căi dintre cele mai diverse. Activismul accentuat al acestor persoane le face să nu se adapteze cu foarte mare ușurință la exigențele sistemului educațional.

De obicei elevii manifestă o aplecare mai accentuată pentru unul sau altul dintre stiluri, dar există și semeni de-ai noștri care demonstrează deschidere către mai multe stiluri, adică se bucură de un *stil multimodal*.

În general, este relativ dificil pentru o persoană să își modifice radical stilul de învățare. Această modificare poate fi văzută sub forma unor ajustări parțiale ale unor comportamente în scopul de a răspunde la anumite exigențe impuse de noul model educațional. Pe de altă parte, și elevii vor fi mai eficienți în activitatea de învățare și de comunicare educațională dacă aceasta este modelată conform preferințelor manifestate. De exemplu, *stilul asimilator* va fi derutat dacă i se va cere atingerea unei sarcini fără instrucțiuni detaliate și fără precizări clare asupra țelului de atins, după cum *stilul acomodator* va fi frustrat atunci când va avea de citit o mulțime de instrucțiuni scrise și când nu va putea avea ocazia să acționeze imediat. În acest scop, au fost elaborate diverse modalități privind evaluarea stilului individual (vezi secțiunea *Instrumente de lucru* din prezentul capitol).

3.3. Alte deprinderi manageriale privind eficientizarea procesului instructiv-educativ

Unul dintre rolurile cheie ale cadrului didactic este acela de a coordona spațiul, materialele, echipamentele aferente actului educațional, mișcarea și așezarea elevilor, precum și materialul de studiu propriu-zis, informațiile, cunoștințele, sistemul de deprinderi și abilități care trebuie să fie încorporate de către elevi. Aspectele privind managementul spațiului și timpului educațional vor fi abordate într-un capitol ulterior. Celelalte deprinderi manageriale necesare pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ pot fi clasificate după cum urmează:

1. *Deprinderi legate de managementul ritmului de desfășurare a actului didactic* (maniera în care profesorul coordonează și direcționează ritmul activităților didactice). În această categorie includem *evitarea discontinuității* și *evitarea încetinirii ritmului.*

Problemele privind *discontinuitatea* în activitatea didactică se leagă de o serie de comportamente nedorite ale cadrului didactic cum ar fi:

- schimbarea bruscă a tipului de activitate – profesorul intervine inopinat într-o activitate în desfășurare fără a anunța acest fapt și propune o altă sarcină;
- abandonarea temporară a unui tip de activitate – profesorul lasă o activitate suspendată și trece la alta;
- abandonarea aparentă a unui tip de activitate și revenirea bruscă după un interval de timp – variantă a tipului anterior de discontinuitate: profesorul termină în aparență o activitate, începe alta și revine pe neașteptate la prima;
- abandonarea unei sarcini înainte de finalizarea acesteia – profesorul abandonează o activitate, trece la alta și nu revine la cea inițială.

În vederea evitării *încetinirii ritmului* se va avea în vedere excluderea următoarelor comportamente ale cadrului didactic:

- supraîncărcarea prin exces de explicații – profesorul insistă în mod inutil asupra indicațiilor și explicațiilor;
- supraîncărcarea prin exces de amănunte – profesorul se arată preocupat de unele detalii minuscule, în detrimentul ideii principale;
- încetinirea ritmului prin utilizarea excesivă de materiale didactice și echipamente tehnice, distrăgând atenția elevilor de la conținuturile predate sau discutate;
- fragmentarea inutilă a activității – o sarcină didactică este prezentată fragmentat, deși natura ei nu implică acest tip de abordare.

2. *Deprinderi necesare promovării activităților și strategiilor didactice de grup* (capacitatea profesorului de a capta și a menține atenția grupului pe parcursul activităților din timpul orei, coordonarea structurii grupului). În proiectarea oricărui tip de activitate didactică, profesorul va lua în considerare tipul de grup cu care lucrează, responsabilitățile la acest nivel și modalitățile prin care se poate menține concentrată cât mai mult timp atenția elevilor. Câteva dintre tehnicile manifestate în cadrul relației profesor-elev pentru a suscita și a menține atenția grupului pe parcursul orei sunt:

- distribuirea echitabilă a ocaziilor de afirmare a elevului;
- ajutorul acordat individual membrilor grupului;
- explorarea posibilităților latente ale fiecărui elev;
- investigarea comportamentului profesorului;
- problematizarea ca cerință esențială pentru dezvoltarea elevilor;
- aprobarea sau corectarea activității elevului;
- lauda sau orice recompensă oferită elevului;
- conștientizarea, de către elev, a motivelor pentru care a fost

recompensat;
- atenția sporită a profesorului față de ceea ce exprimă verbal sau nonverbal elevii;
- acceptarea și înțelegerea sentimentelor elevilor;
- raporturile proxemice realizate în mod adecvat;
- respectul/politețea față de elevi;
- exprimarea interesului față de activitatea fiecărui elev în parte;
- exprimarea corectă și deschisă a sentimentelor;
- analiza și controlul oricărei reacții impulsive și evitarea acesteia dacă afectează în vreun fel formarea și dezvoltarea elevului.

Coordonarea graduală a responsabilităților se realizează atunci când profesorul creează sentimentul că fiecare este responsabil de ceea ce se întâmplă la nivel de grup, prin creșterea nivelului de interacțiune și feedback pentru toți elevii. Astfel, elevii vor încerca un sentiment de împlinire și de responsabilitate, pentru că se simt importanți în interiorul grupului; în felul acesta crește receptivitatea. Menținerea atenției poate fi construită prin mișcările profesorului în clasă, gestică, modulații vocale, contact vizual.

3. *Deprinderi necesare îndepărtării sau evitării saturației și plictisului* (abilitatea profesorului de a reduce la minimum plictisul care poate interveni în timpul unei activități în clasă). Cadrul didactic poate contura în plan formativ următoarele strategii și tehnici de evitare a *saturației/plictisului.*

- abordarea progresivă a materialului de studiu – restructurarea programei când nu se înregistrează progrese în procesul instructiv, fie din cauza refuzului manifestat de elevi în raport cu o anumită tematică, fie din cauza oboselii acestora.
- varietatea – stârnirea interesului și implicarea elevilor în activități care solicită spiritul de cercetare și interesul.
- provocarea la acțiune – utilizarea de materiale și antrenarea în activități care îi solicită pe elevi să iasă din rutina școlară.

4. *Deprinderi privind integrarea eficientă a activităților didactice suplimentare.*

Cele mai importante dintre abilitățile manageriale necesare unui cadru didactic pentru realizarea unei succesiuni juste a proceselor și pentru integrarea eficientă a activităților didactice suplimentare sunt:

a. *Coordonarea recapitulării zilnice a materiei.* Ședințele recapitulative zilnice pot furniza un punct de plecare pentru învățarea unor noțiuni noi. Acestea constituie o metodă bună de cuantificare a responsabilității, dar se vor evita repetiția și monotonia. În scopul menținerii interesului elevilor pentru această activitate, profesorul va evalua noua lecție și va adapta recapitularea la specificul acesteia. De exemplu, prezentarea „recitativă" a unei informații factuale se poate evita, utilizând în schimb tehnica jocului de rol, în timp ce pentru activitățile de sumarizare se pot utiliza tabla și creta.

b. *Coordonarea recapitulării prezentărilor/lecțiilor propriu-zise.* În cele mai multe cazuri, profesorul îi poate ajuta pe elevi să învețe cum să asculte și să recepționeze informația, cum să ia notițe, cu ajutorul unor tehnici specifice de muncă intelectuală. Menținerea atenției elevilor se poate realiza prin raportarea lecției noi la cunoștințele anterioare. De asemenea, o lecție poate fi predată într-un mod mai atractiv prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale și a unor materiale didactice auxiliare captivante, prin mișcarea profesorului prin clasă, prin invocarea numelor elevilor din clasă în exemplele date („Să presupunem că Ioana a cumpărat..."). În timpul unei expuneri sau prezentări, gradul de receptare a materialului predat trebuie verificat permanent.

c. *Coordonarea lucrului individual în clasă se poate concretiza prin:*
   - prezentarea sarcinilor de lucru: va fi explicat scopul activității, precum și strategiile cognitive utilizate pentru a ajuta elevii să-și focalizeze demersurile în sensul atingerii obiectivelor propuse;
   - monitorizarea performanței: după enunțarea sarcinilor de lucru, se acordă un interval de timp pentru ca toți elevii să înceapă

activitatea, apoi, profesorul se poate deplasa printre elevi, ajutându-i pe cei care întâmpină probleme; el va pune întrebări pentru a conduce activitatea într-o anumită direcție sau va exemplifica modalități de susținere reciprocă pentru elevii care lucrează în perechi;

- în cadrul evaluării se va pune accent pe tipurile de activități care oferă profesorului informații asupra modului de gândire și a capacității de comprehensiune ale elevilor mai mult decât pe cele care demonstrează abilitatea elevilor de a rezolva corect o temă.

d. *Coordonarea temelor pentru acasă.* Profesorul discută cu elevii exigențele pe care le are în legătură cu sarcina oferită spre rezolvare, exemplificând prin teme efectuate corect din orele anterioare. Volumul temelor variază în funcție de nivelul clasei și de obiectivele lecției; se preferă teme reduse cantitativ, dar cerute la intervale regulate, precum și teme care apelează la utilizarea strategiilor metacognitive. De asemenea, verificarea permanentă a temelor este o modalitate prin care putem amplificăm șansele de a menține constantă rezolvarea acestora de către elevi.

e. *Coordonarea discuțiilor în clasă.* Stimularea discuțiilor pe diferite subiecte se realizează printr-o dispunere specifică a scaunelor în clasă, astfel încât elevii să se poată vedea unul pe altul. Profesorii trebuie să planifice tipul de discuție în clasă, să comunice elevilor metodele prin care se va aplica aceasta și să le revizuiască periodic. Câteva metode de încurajare a discuțiilor în clasă sunt:

- prezentarea și exemplificarea deprinderilor necesare în angajarea unei discuții;
- elevii trebuie lăsați să determine singuri scopul discuției pentru a spori interesul față de acest tip de activitate;
- este nevoie să se stabilească cine va iniția discuția, intervalul de timp acordat fiecărui vorbitor, ordinea în care se va interveni, tipul și volumul de asistență care se poate acorda elevilor care refuză acest tip de activitate, cum se va decide momentul când discuția pe o anumită temă trebuie să se finalizeze.

Discuția va decurge mai firesc dacă profesorul oferă în prealabil un plan al acesteia și îi evaluează calitatea pe parcurs; de asemenea, trebuie să încurajeze clasa să manifeste respect față de vorbitor, folosind observațiile individuale ale elevilor ca preambul al propriilor observații/comentarii, sau solicitând un elev să rezume observațiile unui coleg înainte de a-și prezenta propriul discurs.

f. Coordonarea proiectelor și a învățării prin problematizare. Pentru derularea acestei activități, elevii vor primi indicații asupra intervalelor de timp în care să reflecteze asupra problemei propuse. Durata intervalului de gândire și gradul de dificultate al sarcinilor supuse reflecției cresc progresiv pe parcursul anului școlar. În timpul intervalului „de gândire" elevii își pot nota, într-o formă scurtă, ideile proprii. Profesorul poate prezenta stadiul în care se află rezolvarea problemei respective, astfel ca elevii să urmărească întregul proces. În felul acesta, elevii vor aborda problemele din diverse perspective și pot formula concluzii la sfârșitul unei astfel de lecții.

5. *Dimensiunea legată de managementul problemelor de disciplină* ce apar strict în cadrul activităților didactice ne permite câteva sugestii practice, punctuale:

a) Atunci când elevii se angajează în activități care nu reflectă rezolvarea sarcinii de lucru propusă, cadrul didactic poate să reamintească întregii clase care este momentul în care se vor implica în activitatea de lucru, să păstreze contactul vizual cu clasa și să nu se lase el însuși absorbit de alte activități, să-i învețe pe elevi să nu-și întrerupă activitatea în timp ce așteaptă ajutorul/asistența profesorului, să indice clar „timpul datorat" de cel/cei care irosesc timpul de lucru.

b) Momentele în care elevii discută între ei (în timpul procesului de predare) fără a avea acceptul profesorului pot fi remediate prin stabilirea în mod explicit a coordonatelor comportamentului elevilor în timpul predării (de exemplu interdicția de a interveni verbal fără anunțarea prealabilă prin ridicarea mâinii și fără a fi primit permisiunea profesorului în acest sens). Dacă problema persistă, profesorul trebuie

să apeleze mai mult la simțul responsabilității individuale, utilizând, după caz, elemente de întărire pozitivă sau negativă ale comportamentului. Când ne confruntăm cu elevi care discută între ei (pe parcursul întregii ore) fără permisiunea profesorului, se pot aplica următoarele strategii:

- discuții cu elevii care au acest comportament, referitoare la un program de „păstrare a liniștii" atunci când este necesar;
- menționarea măsurilor aplicate în cazul menținerii comportamentului nedorit;
- definirea intervalului de „păstrare a liniștii" ca perioadă de timp pe care elevul în cauză o va petrece într-o zonă izolată a clasei; pe parcursul acestui interval, elevului care perturbă liniștea nu i se permite să intervină în discuțiile purtate în clasă;
- avertismente verbale către elevul în cauză (doar o singură dată);
- în cazul în care abaterea se repetă, elevului i se va cere să prelungească „păstrarea liniștii" până la sfârșitul orei și eventual în ora următoare;
- se va aduce la cunoștința elevului că „datorează timp" după terminarea orelor pentru fiecare situație în care vorbește în timpul intervalului desemnat pentru „păstrarea liniștii";
- dacă elevul respectă regulile stabilite, va fi recompensat;
- dacă mai mulți elevi vorbesc continuu în timpul orei, profesorul marchează pe o listă tipul de discuții adecvate, precum și pe cele inoportune, folosind spre exemplificare și situații din timpul orelor anterioare;

c) Atunci când elevii refuză să ridice mâna pentru a-și anunța intenția de a se exprima verbal, este util ca profesorul să stabilească un interval al lecției în care elevii urmează să-și anunțe răspunsul prin ridicarea mâinii și intervale în care nu este cazul s-o facă. După stabilirea acestor

distincții, profesorul îi va ignora pe cei care răspund fără să se anunțe în prealabil și îi solicită pe cei care ridică mâna.

d) Unii elevi nu reușesc să asculte discursul profesorului și refuză să îndeplinească indicațiile verbale ale acestuia. Astfel, se poate stabili o regulă generală cu privire la modul în care discursul profesorului trebuie urmărit de către elevi, care să includă și precizarea consecințelor pozitive și negative. Este util ca profesorul să aprecieze efortul elevilor de a-și menține atenția concentrată și de a urmări indicațiile pe parcursul orei.

e) Elevii pot prezenta cu o oarecare întârziere tema pentru acasă sau într-o formă incompletă, profesorilor revenindu-le sarcina de a planifica din timp modul de abordare a temelor pentru acasă prin prezentarea unui sistem de evaluare coerent și ferm, astfel încât elevii să cunoască cerințele pentru obținerea notei/calificativului necesar promovării. Se poate aduce la cunoștința părinților cerințele, natura temelor și sarcinile de lucru. Elevilor li se va oferi, dacă este cazul, timp de reflecție în clasă atunci când primesc o sarcină de lucru/temă nouă sau cu un grad de dificultate sporit.

f) Una dintre problemele cele mai frecvente cu care se confruntă învățământul se referă la întârzierea la ore. În încercarea profesorilor de a preveni sau remedia astfel de comportamente, se adoptă sisteme de evaluare care acordă puncte pentru participarea la oră și pentru efortul depus de elevi. Ca să încurajeze participarea la oră, profesorul poate întâmpina elevii salutându-i pe fiecare în parte, pe măsură ce aceștia intră în clasă. Lecția va debuta imediat după începutul orei, iar elevii trebuie să fie înștiințați asupra măsurilor ce vor fi luate când întârzierea devine un obicei.

g) Pentru rezolvarea problemelor de refuz în implicarea activă pentru rezolvarea sarcinilor de învățare propuse, profesorul trebuie să dispună de informații corecte cu privire la nivelul elevilor și să ia în considerare toate cauzele care pot duce la acest comportament. Cadrele didactice ar putea fixa un standard de succes, pe care să-l discute cu elevii în cauză, stabilind împreună cu aceștia nivelul pe care și-l propun să-l atingă. De

asemenea, calmul şi susținerea eforturilor depuse de elevi trebuie să fie o constantă a comportamentului profesorului.

h) Pentru evitarea fraudei propuse în orice scop sau formă, profesorul trebuie să fie atent la toate activitățile didactice din cadrul orei, deoarece acest comportament indezirabil se poate manifesta oricând. Este nevoie de o monitorizare permanentă a clasei prin securizarea testelor, aranjamentul scaunelor, eliberarea mesei şi a spațiului din jurul acesteia de orice materiale, păstrarea contactului vizual cu clasa, deplasarea prin clasă.

i) Atunci când unii elevi trăiesc stări de neliniște sau de panică în momentul evaluării, profesorul îi poate ajuta urmărind şi înregistrând comportamentul lor pe parcursul rezolvării sarcinilor evaluative, modul de abordare a acestora, recomandându-le apoi alte modalități de verificare pot elimina teama. Evaluările frecvente şi mai scurte pot contribui la reducerea stresului cauzat de examene. Dacă este cazul, profesorul poate discuta cu părinții şi poate apela la ideile şi sprijinul acestora.

Pentru a concluziona, se poate afirma că adecvarea şi adaptarea continuă a stilului managerial al profesorului la situația concretă din clasă constituie unul dintre secretele unui management reuşit. Cu siguranță profesorul nu beneficiază de formule magice sau de „remedii-minune" pentru a-şi capacita elevii. De cele mai multe ori, „minunile la clasă" apar cu tact, răbdare, perseverență şi printr-o cunoaştere şi aplicare adecvată a elementelor ce definesc un management adecvat al clasei.

Întrebări şi aplicații:

1. Identificați posibilități de utilizare a strategiilor didactice prezentate, în predarea unei discipline specifice.
2. Exemplificați modalități în care pot fi aplicate strategiile didactice de activitate în grup.
3. Care credeți că sunt condițiile ce trebuie îndeplinite

pentru utilizarea învățării în perechi?
4. Oferiți exemple de activități de învățare specifice stilului de învățare kinestezic.

Instrumente de lucru

Chestionar referitor la stilurile de învățare
(adaptare *Educația părinților,* MEC&UNICEF, 2006)

1.	Când descrieți o vacanță/o petrecere unui prieten, vorbiți în detaliu despre muzică, sunetele și zgomotele pe care le-ați ascultat acolo?	(Da)	Nu
2.	Vă folosiți de gestica mâinilor când vorbiți?	(Da)	Nu
3.	În locul ziarelor, preferați radioul sau televizorul pentru a vă ține la curent cu noutățile sau știrile sportive?	(Da)	Nu
4.	La utilizarea unui calculator considerați că imaginile vizuale sunt utile, de exemplu: simbolurile, imaginile din bara de meniuri, sublinierile colorate etc.?	Da	(Nu)
5.	Când notați anumite informații, preferați să nu luați notițe, ci mai degrabă să desenați diagrame, imagini reprezentative?	Da	(Nu)
6.	Când jucați „X și 0" sau dame puteți să vă imaginați semnele de „X" și „0" în diferite poziții?	(Da)	Nu
7.	Vă place să desfaceți în părți componente anumite obiecte și să reparați diferite lucruri? (de exemplu bicicleta, motorul mașinii etc.)?	Da	(Nu)
8.	Când încercați să vă amintiți ortografia unui cuvânt, aveți tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori până găsiți o	(Da)	Nu

	ortografie care arată corect?		
9.	Când învățați ceva nou, vă plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile sau/și cursurile orale?	Da	Nu
10.	Vă place să asamblați diferite lucruri?	Da	Nu
11.	La utilizarea calculatorului, considerați că este util ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei greșei făcute sau asupra terminării unui moment de lucru.	Da	Nu
12.	Când recapitulați/studiați sau învățați ceva nou, vă place să utilizați diagrame și/sau imagini?	Da	Nu
13.	Aveți rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații?	Da	Nu
14.	Dacă vi se spune ceva, vă amintiți ce vi s-a spus, fără necesitatea repetării acestei informații?	Da	Nu
15.	Vă place să efectuați activități fizice în timpul liber? De exemplu: sport, grădinărit, plimbări etc.	Da	Nu
16.	Vă place să ascultați muzică în timpul liber?	Da	Nu
17.	Când vizitați o galerie, o expoziție sau când vă uitați la vitrinele magazinelor, vă place să priviți singur(ă), în liniște?	Da	Nu
18.	Găsiți că este mai ușor să vă amintiți numele oamenilor decât fețele lor?	Da	Nu
19.	Când ortografiați un cuvânt, scrieți cuvântul pe hârtie înainte?	Da	Nu
20.	Vă place să vă puteți mișca în voie când lucrați?	Da	Nu
21.	Învățați să ortografiați un cuvânt prin pronunțarea acestuia?	Da	Nu
22.	Când descrieți o vacanță/petrecere unui	Da	Nu

	prieten, vorbiți despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și culorile acestora?		
23.	Când începeți o sarcină nouă, vă place să începeți imediat și să rezolvați ceva atunci, pe loc?	Da	Nu
24.	Învățați mai bine dacă asistați la demonstrarea practică a unei abilități?	Da	Nu
25.	Găsiți că este mai ușor să vă amintiți fețele oamenilor decât numele lor?	Da	Nu
26.	Pronunțarea unor lucruri cu voce tare vă ajută să învățați mai bine?	Da	Nu
27.	Vă place să demonstrați și să arătați altora diverse lucruri?	Da	Nu
28.	Vă plac discuțiile și vă place să ascultați opiniile celorlați?	Da	Nu
29.	La îndeplinirea unor sarcini urmați anumite diagrame?	Da	Nu
30.	Vă place să jucați diverse roluri?	Da	Nu
31.	Preferați să mergeți „pe teren" și să aflați singuri informații sau să petreceți timpul într-o bibliotecă?	Da	Nu
32.	Când vizitați o galerie, o expoziție sau când vă uitați în vitrinele magazinelor, vă place să vorbiți despre articolele expuse și să asculați comentariile celorlalți?	Da	Nu
33.	Următiți ușor un drum pe hartă?	Da	Nu
34.	Credeți că unul dintre cele mai bune moduri de apreciere a unui exponat sau a unei sculpturi este să îl/o atingeți?	Da	Nu
35.	Când citiți o poveste sau un articol dintr-o revistă, vă imaginați scenele descrise în text?	Da	Nu
36.	Când îndepliniți diferite sarcini, aveți tendința de a fredona în surdină un cântec	Da	Nu

	sau de a vorbi cu voi înșivă?		
37.	Vă uitați la imaginile dintr-o revistă înainte de a vă decide cu ce vă îmbracați?	Da	(Nu)
38.	Când planificați o călătorie nouă, vă place să vă sfătuiți cu cineva în legătură cu locul destinației?	Da	(Nu)
39.	V-a fost întotdeauna dificil să stați liniștit mult timp și preferați să fiți activ aproape tot timpul?	Da	Nu

Încercuiți numărul întrebărilor la care ați răspuns cu „DA".

4	(1)	(2)
(6)	(3)	5
(8)	9	7
12	11	10
(13)	(14)	15
(17)	(16)	19
(22)	18	(20)
24	(21)	(23)
(25)	(26)	(27)
29	28	(30)
33	32	(31)
35	(36)	34
37	38	39
Total întrebări încercuite...6....	Total întrebări încercuite...7....	Total întrebări încercuite.....6
Vizual	**Auditiv**	**Kinestezic/Practic**

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Utilizarea stilurilor de învățare în comunicarea dintre profesor și elev

(adaptare după Lemeni, G. & Miclea, M., 2004)

Stilul de învățare al elevului	*Caracteristicile elevului*	*Tehnici propuse pentru învățarea eficientă*
Stil vizual Dacă elevul preferă această modalitate senzorială, procesarea informației se realizează mai ușor prin utilizarea de imagini, diagrame, grafice. În activitățile de învățare, elevul va folosi expresii ca „văd" cu sensul de „înțeleg".	Vorbește repede. Vocea are de obicei tonalități acute, nazale sau încordate. Bun organizator. Observă în special detaliile. Reține mai repede ceea ce a văzut decât ceea ce a auzit. Memorează prin asocieri vizuale. Nu îl distrage zgomotul. Respiră în partea de sus a pieptului. Uită instrucțiunile verbale. Respiră în întreg pieptul. Este cititor bun și rapid. Preferă să citească, nu să i se citească. Întâmpină dificultăți la concentrarea asupra unor	Sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, formulelor matematice cu diferite culori. Oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelelor și imaginilor. Crearea unor scenarii în minte pentru informația citită. Utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, axa timpului, grafice.

	activități verbale. Uneori nu găseste cuvintele potrivite. Își aminteste ușor fețele oamenilor. Îl ajută dacă ia notițe sau dacă desenează ceva.	Transcrierea informației. Vizualizarea informației scrise.
Stil auditiv Dacă elevul preferă acest stil, va folosi exprimările „am auzit", „sună bine această idee".	Învață ascultând conversații sau prezentări. Vorbește ritmat. Are o tonalitate limpede, vibrantă. Respiră adânc, în stomac. Este ușor distras de zgomot. Își mișcă buzele și spune cuvintele când citește. Îi place să învețe cu voce tare. Mai bine povestește, decât scrie. Este vorbăreț, îi plac discuțiile. Își amintește ce spune sau ce aude. Șoptește în timp ce citește. Fredonează/cântă.	Explicarea noilor informații, exprimarea verbală a ideilor. Citirea cu voce tare. Învățarea cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale.
Stilul kinestezic Dacă elevul	Învață prin manipularea	Mânuirea obiectelor și

RCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

preferă acest stil, va învăța implicându-se în activități și lucrând în grup. Construiește modele sau manipulează obiecte pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.	obiectelor. Vrea să încerce obiectele. Are o tonalitate joasă, adâncă și vorba potolită. Stă aproape de persoana cu care vorbește. Este atent la gesturi și gesticulează el însuși. Memorează mergând. Nu reține locații geografice decât dacă a fost acolo. Utilizează verbe de acțiune. Își aminteste ce face, împreună cu toate experiențele trecute. Îi plac recompensele cu caracter material. Îi place să atingă oamenii în timp ce vorbește cu ei. Bate din picior/cu creionul în masă. Își pierde interesul când nu este implicat în mod activ. Nu ortografiază bine. Nu poate sta linistit mult timp.	uneltelor care trebuie învățate. Aranjarea tabelelor și a diagramelor într-o ordine corectă. Utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomimă sau joc de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată. Vorbește și merge în timpul repetării cunoștințelor. Învățarea prin aplicarea în practică a cunostințelor învățate.

Chestionar pentru identificarea tipului dominant de inteligență în învățare
Adaptat de Cristina Honcz după lucrarea

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„*Ten Steps to a Learning Organization*";
Peter Kline and Bernhard Saunders (1998), Great Ocean Publishers.

Bifați cu (X) fiecare enunț cu care sunteți de acord, în coloana rezervată pentru răspunsuri. La finalul completării chestionarului, numărați căsuțele bifate, pentru fiecare categorie de itemi, codificată de la 1 la 7 (corespunzător tipurilor de inteligență din primul tabel; respectiv, câte bifări aveți la itemii codificați în test cu 1, câte bifări aveți la itemii codificați cu 2 ș.a.). Suma rezultată pentru fiecare categorie de itemi (maximum 11 bifări) va fi înregistrată în coloana „scor" și apoi distribuită pe diagramă pentru a vizualiza profilul și dominantele tipurilor de inteligență în activitatea de învățare. Tipul de inteligență dominant este cel care a obținut cele mai multe puncte (cel mai mare scor).

Nr.	*Tip dominant de inteligență în învățare*	*Scor*
1	Vizual-spațial	
2	Corporal-kinestezic	
3	Interpersonal	
4	Intrapersonal	
5	Muzical	
6	Verbal-lingvistic	
7	Logico-matematic	

Diagrama tipurilor de inteligență

Scor	*Stiluri de învățare*						
	1	2	3	4	5	6	7
11							
10							
9							
8							

7							
6							
5							
4							
3							
2							
1							

Lista itemilor

Nr. item	*Categorie item*	*Bifare*	*Enunțuri*
1	1		Gândiți în imagini.
2	2		Învățați mai ușor aplicând practic.
3	3		Sunteți o persoană cu multă siguranță de sine.
4	4		Sunteți atenți la propriile sentimente, idei, visuri.
5	5		Cântați la un instrument muzical sau într-un cor.
6	6		Învățați mai bine în timp ce scrieți lucrurile pe care trebuie să le învățați.
7	7		Vă place să utilizați computerul.
8	1		Învățați mai ușor privind și observând.
9	2		Sunteți priceput(ă) la tricotat.
10	3		Vă place să lucrați în echipă.
11	4		Credeți în intuiția dumneavoastră.
12	5		Adunați colecții de CD-uri, casete, albume de muzică.
13	6		Vă plac jocurile cu cuvinte.
14	7		Vă plac lucrurile logice.
15	1		Vă amintiți ușor cifre.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

16	2		Vă controlați perfect mișcările trupului.
17	3		Simțiți ceea ce gândesc, simt și cred ceilalți.
18	4		Trăiți în propria dumneavoastră lume. Aveți propriile gânduri și idei.
19	5		Lucrați în stil ritmic, prin asociere cu muzica.
20	6		Vă place să completați integrame sau rebusuri.
21	7		Memorizați cu ușurință teorii și principii.
22	1		Sunteți bun la rezolvarea oricărui tip de puzzle.
23	2		Comunicați foarte bine nonverbal.
24	3		Sunteți bun la medierea conflictelor.
25	4		Vă exprimați opinia cu tărie.
26	5		Învățați mai bine pe un fond muzical.
27	6		Sunteți talentat(ă) la relatarea glumelor și poveștilor.
28	7		Vă plac romanele SF.
29	1		Vă petreceți timpul liber creând manual diverse lucruri sau obiecte de artă.
30	2		Vă implicați în foarte multe lucruri, poate inconștient.
31	3		Vă place să vă petreceți timpul în activități de grup.
32	4		Vă îmbrăcați și comportați într-un mod original.
33	5		Muzica vă ajută să vă exprimați sentimentele.

34	6		Sunteți un bun scriitor/o bună scriitoare. Vă place să scrieți.
35	7		Lumea spune că sunteți strălucitor/oare, deştept/deşteaptă, inteligent(ă).
36	1		Vă plac filmele, să filmați sau să faceți fotografii.
37	2		Vă plac activitățile fizice.
38	3		Vă place să discutați cu colegii de muncă şi vecinii.
39	4		Aveți diverse pasiuni (de exemplu să adunați timbre).
40	5		Compuneți cântece pentru sărbători şi evenimente festive.
41	6		Lumea spune că sunteți rapid(ă) în gândire şi vorbăreț/vorbăreață.
42	7		Deseori reflectați la idei, noțiuni, structuri.
43	1		Sunteți foarte ordonat(ă) acasă. Întotdeauna puneți lucrurile la locul lor.
44	2		Preferați romanele de acțiune.
45	3		Sunteți empatic(ă). Îi înțelegeți pe ceilalți.
46	4		Aveți o încredere de sine mare, dar nu vorbiți despre acest lucru.
47	5		Lumea spune că sunteți un spirit muzical sau că aveți talent la muzică.
48	6		Gândiți în cuvinte.
49	7		Învățați mai bine examinând contextul.
50	1		Vă plac procesele şi aparatele

			tehnice.
51	2		Captați repede atenția celorlalți atunci când vorbiți.
52	3		Știți ce fac colegii dumneavoastră în timpul lor liber.
53	4		Vi se spune că sunteți bine informat(ă).
54	5		Fluierați sau fredonați cântece deseori.
55	6		Învățați cel mai bine atunci când spuneți cu voce tare ceea ce trebuie să învățați.
56	7		Investigați întotdeauna și sunteți sceptic(ă).
57	1		Descifrați cu ușurință hărțile și graficele.
58	2		Imitați ușor pe alții, aveți o mimică expresivă.
59	3		Vi se spune că sunteți săritor și un bun ascultător.
60	4		Vă cunoașteți bine sentimentele.
61	5		Vă place să desenați sau să ascultați muzică.
62	6		Vă place să scrieți.
63	7		Vă plac ghicitorile și exercițiile logice.
64	1		Deseori visați cu ochii deschiși.
65	2		Vi se spune că aveți grație, că dansați bine și sunteți atletic(ă).
66	3		În timp ce vorbiți, vă gândiți bine la ce urmează să spuneți
67	4		Învățați cel mai bine singur(ă). Învățați independent.
68	5		Sunteți tot timpul la curent cu muzica.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

69	6		Vă amintiți cu ușurință nume și detalii.
70	7		Vă place să gândiți abstract și teoretic.
71	1		Vi se spune că sunteți creativ(ă), constructiv(ă) și talentat(ă).
72	2		Vă simțiți bine când faceți mișcare fizică. De exemplu, când faceți sport, simțiți orice efect asupra organismului.
73	3		Învățați cel mai bine în grup.
74	4		Considerați că aveți o fire independentă și o personalitate puternică.
75	5		Zgomotul vă deranjează în general.
76	6		Vă place să citiți cărți bune.
77	7		Sunteți bun(ă) la matematică.

Bibliografie

1. Băban, Adriana, (2001), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Editura „Ardealul" Cluj- Napoca
2. Babanski, I.K., (1979), *Optimizarea procesului de învățământ*, EDP, București
3. Bedford, T.A., (2004), *Learning styles: a review of literature*, Toowoomba, OPACS, The University of Southern Queensland Press
4. Bernat S.E. (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
5. Cano-Garcia, F. & Hughes, E., (2000), „Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement", *Educational Psychology,* 20(4) pp. 413-427
6. Ceobanu, C., (2008), „Managementul clasei de elevi", în volumul: Constantin Cucoș (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași

7. Cerghit, I. (1983), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, EDP, București
8. Cristea, S. (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București
9. DeBello, T.C. (1990), „Comparison of eleven different learning styles models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them." *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, pp. 203-222
10. Iucu, B.R. (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Ed. Polirom, Iași
11. Iucu, B.R. (2000), *Managementul si gestiunea clasei. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași
12. Joița E. (2000), *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași
13. Liksman R. (1999), *Învățarea rapidă*, Editura Teora, București
14. Marzano, R.; Marzano, J.; Pickering, D. (2003), *Classroom Management that works*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
15. McLeod, J.; Fisher, J.; Hoover, G. (2003), *The Key Elements of Classroom Management*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
16. Monteil, J.M. (1997), *Educație și formare*, Editura Polirom, Iași
17. Păun, E., (1999), *Școala – o abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași
18. Șoitu, L.; Cherciu, R. (coord.), (2006), *Strategii educaționale centrate pe subiectul învățării*, UNICEF & MEC, București
19. Stan, E., (2003), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București
20. Ungureanu, D., (1999), *Educație și curriculum*, Editura Eurostampa, Timișoara
21. Wong, H.K. & Wong, R. T. (1998), *The first days of school*, Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. MANAGEMENTUL RELAȚIILOR INTERPERSONALE ÎN GRUPURILE ȘCOLARE

ANDREI MARIAN[1]

Scop

- cunoașterea dimensiunilor fundamentale ale relațiilor intepersonale profesor-elev și înțelegerea implicațiilor relațiilor copii - părinți asupra climatului educațional.

Obiective

- să explice natura relațiilor profesori-elevi;
- să identifice factorii care influențează relațiile interpersonale profesori-elevi;
- să explice dinamica relațiilor profesor-elev din perspectiva dimensiunilor *dominanță vs. supunere* și *cooperare vs. opoziție*;
- să precizeze influența trăsăturilor de personalitate în relațiile interpersonale din clasa de elevi;
- să argumenteze cum condiționează reprezentările sociale ale profesorilor și elevilor calitatea relațiilor interpersonale dintre actorii educației;
- să explice rolul feedbackului pentru buna funcționare a relației interpersonale profesor-elev;
- să analizeze relațiile copii-părinți ca predictori semnificativi ai

[1] **Andrei Marian** este asistent universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic, din cadrul Universității „Al.I. Cuza" Iași. Autor și coautor a mai multor studii în domeniile psihologia educației, psihopedagogie interculturală și psihologie socială. Susține cursuri și seminarii de psihologia educației, educație interculturală, psihologie socială, metode și tehnici de cercetare în câmpul social.

competențelor școlare;
- să evidențieze rolul determinărilor culturale asupra relațiilor interpersonale din grupurile școlare.

Structură

4.1. Relații interpersonale profesori-elevi
4.2. Tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi
4.3. Un model al proceselor relaționale profesori-elevi
4.3.1. Influența trăsăturilor de personalitate în relațiile interpersonale din clasa de elevi
4.3.2. Modele reprezentaționale ale relațiilor interpersonale în clasa de elevi
4.3.3. Rolul proceselor de feedback în relațiile interpersonale profesori-elevi
4.3.4. Influențe externe asupra relațiilor interpersonale profesori- elevi
4.3.5. Interacțiunea profesor-elev
4.4. Implicațiile relațiilor copii-părinți asupra climatului educațional
4.5. Determinări culturale asupra relațiilor interpersonale în grupurile școlare
4.6. Metode și tehnici folosite în descrierea relațiilor interpersonale profesori-elevi

Întrebări și aplicații
Instrumente de lucru
Bibliografie

4.1. Relații interpersonale profesori-elevi

Relațiile profesor-elev se află în centrul atenției cercetătorilor de câteva decenii, această preocupare luând forme diferite și fiind exprimată printr-o gamă largă de constructe și paradigme. De-a lungul timpului, literatura de specialitate a adus în discuție mai multe fațete ale

procesului relațional: expectanțele reciproce ale profesorilor și elevilor, managementul clasei și disciplinei, medierea socială a actelor de predare și învățare, asocierea autoeficienței profesorilor cu trăirile afective și credințele acestora, interacțiunile profesor-elev și mai recenta problematică a profesorilor de sprijin ca sursă de readaptare a copiilor cu risc.

Este cunoscut aportul constructiv al unei bune relații profesor-elevi asupra promptitudinii și acceptării cu mai multă plăcere de către aceștia din urmă a regulilor și procedurilor specifice fiecărei ore de clasă, dând curs fără reținere și acțiunilor corective aferente. Fără fundamentul unei relații de încredere reciprocă profesor-elev, ultimii vor opune rezistență acțiunilor disciplinare și vor nega regulile și practicile propuse de către profesori. Mai mult, ceea ce ne face să ne centrăm atenția asupra acestei dimensiuni a managementului climatului educațional este numărul însemnat de studii care au indicat impactul consistent al relațiilor între actorii educației asupra conportamentului elevilor la toate nivelurile de școlaritate. Rosa Sheets și Geneva Gay (1996), au arătat că multe din problemele comportamentale din clasă, etichetate ca încălcări ale normelor și implicit pedepsite, își au originea în deteriorarea relațiilor interpesonale profesor-elev. Pe de altă parte, unele cercetări au postulat că ruptura relațiilor profesor-elev ar apărea ca urmare a gândirii de tip dihotomic „noi – ei", adoptată de profesori în relațiile cu elevii.

Înțelegerea profundă a semnificației elementelor constitutive școlii poate fi atinsă numai prin considerarea relației profesor-elev ca un factor central, ca un sistem principal implicat în transmiterea influenței acestor elemente educabililor. În multe feluri, centrarea pe sistemul relațiilor profesor-elev, ca o dimensiune cheie a analizei, poate oferi un instrument de conceptualizare integrativă pentru înțelegerea dezvoltării aspectelor fundamentale din școală, la fel cum centrarea pe relația părinți-copii poate dezvălui multe detalii despre dezvoltarea dinamicii familiei.

Relațiile interpersonale ne apar ca fiind dinamice, având în componență entități multiple implicate în interacțiuni reciproce între și în interiorul nivelelor de influență ale organizațiilor. Hamre și Pianta

(2001) susțin că atunci când descrierile profesorilor despre copii sunt mai curând de tip relațional, decât simple centrări pe comportamentul acestora, avem de a face cu dimensiunea relațională a atitudinii profesorilor, predictor mult mai puternic al rezultatelor educaționale în școală, prin contrast cu aprecierile lor despre comportamentul elevilor în clasă. O serie de cercetări au sugerat că reflecțiile profesorilor asupra relațiilor anterioare și prezente cu elevii sunt strâns legate de comportamentul și atitudinile acestora față de copii și mai puțin de atributele profesorilor ca formatori sau educatori.

Relațiile interpesonale profesori-elevi influențează multiple aspecte ale vieții școlare ale elevului, mărturie stând relațiile cu ceilalți colegi din clasă și traiectoria lor în direcția succesului sau eșecului școlar. Pe parcursul anilor de școală, profesorii își pot asuma un rol de părinte-substitut al copiilor pe care-i educă și pot dezvolta o relație interpersonală cu acel copil care manifestă o salienţă considerabilă. În clasă, profesorul controlează sistemul recompenselor și pedepselor, evaluează performanța elevilor și menține controlul asupra elevilor. Asemeni relației părinte-copil, relația interpersonală profesor-elev poate varia în consistență și calitate. Unele relații profesor-elev pot fi caracterizate ca apropiate și afective, altele ca distante și formale, iar altele ca fiind conflictuale.

Într-un studiu din 1994, Pianta a prezentat percepțiile profesorilor asupra relațiilor cu mai mult de 400 de elevi. Din analiza făcută au rezultat 6 categorii sau tipuri de relații copil-profesor:

- **dependență** (încredere excesivă)
- **implicare pozitivă** (căldură, comunicare)
- **disfuncționalitate** (implicare scăzută, iritare, enervare)
- **funcționalitate medie**
- **furie** (nivel ridicat de conflict)
- **neimplicare** (nivel scăzut de comunicare și furie)

Acește pattern-uri au fost legate de comportamentul copiilor în clasă și a existat o ordine a felului în care tipurile de relații au fost distribuite de a lungul claselor. Astfel, într-una din

clase, profesori au declarat că mai mult de 50% din relaţiile lor cu elevii au fost incluse în categoriile negative (furie sau disfuncţionalitate), în timp ce în altă clasă cadrele didactice au identificat mai mult de 30 % din relaţiile lor cu elevii ca fiind incluse în aceleaşi categorii negative.

Howes şi colaboratorii săi (1994) au condus o serie de cercetări privind interdependenţa dintre relaţia copil-părinte şi relaţia elev-profesor şi consecinţele acestor interdependenţe asupra conduitelor din copilărie (figura 1). Autorii au stabilit că există un nivel scăzut spre moderat al continuităţii calităţii relaţiilor pe care copiii le au cu mamele lor şi ulterior, al calităţii relaţiei pe care aceştia le formează cu profesorii. De asemenea, ambele relaţii ale copiilor, cu părinţii şi profesorii, conduc la dezvoltarea abilităţilor de interrelaţionale cu egalii, deşi relaţiile cu profesorii sunt predictori mai puternici ai comportamentului cu colegii din clasă, decât sunt relaţiile cu părinţii. Cu toate acestea, Howes sugerează că relaţiile copil-mamă influenţează relaţiile acestuia cu profesorii şi consecutiv facilitează adaptarea în clasă.

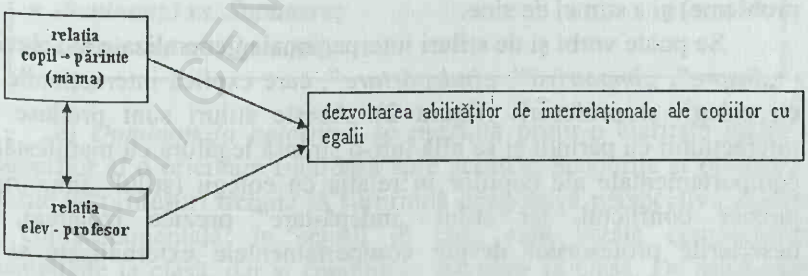


Figura 1. Interdependenţa dintre relaţia copil-părinte şi relaţia elev-profesor (Howes, 1994)

Relațiile profesor-elev pot fi caracterizate prin câteva dimensiuni precum: conflictul, apropierea și dependența excesivă. Acestea se află într-o strânsă legătură cu alte variabile aduse în discuție în analiza relațiilor interpersonale cum ar fi: vârsta, etnia și statutul socio-economic. Mai departe, schimbările în adaptarea elevilor de la an la an corelează în direcții așteptate cu aceste dimensiuni, prin urmare devierile descendente (deteriorarea relațiilor) corelează cu conflictele între elev și profesor, iar abaterile ascendente (îmbunătățirea relațiilor) corelează cu apropierea dintre elev și profesor. Relațiile interpersonale dintre profesori și elevi au un caracter fundamental în dezvoltarea competențelor elevilor în primii ani de școlaritate. Se consideră că relația copil-adult joacă un rol important în adaptarea copilului într-un anume context: familial sau școlar. Calitățile cheie ale acestei relații par să fie legate de abilitățile adultului de a citi corect semnalele copilului și de a răspunde corespunzător pe baza lor: profesorul trebuie să exprime acceptare și căldură emoțională, să ofere asistență acolo unde este necesar, să modeleze comportamente și să impună limite adecvate comportamentelor elevilor. În același sens, relațiile copil-părinte și copil-profesor au o importanță deosebită în dezvoltarea abilităților din sfera relațiilor cu colegii, în dezvoltarea și autoreglarea emoțională, dar și în formarea competențelor școlare (atenție, motivația și rezolvarea de probleme) și a stimei de sine.

Se poate vorbi și de stiluri interpersonale generalizate ale elevilor – *„înspre"*, *„împotrivă"*, *„îndepărtare"*, care explică interacțiunile lor cu colegii și profesorii (figura 2). Aceste stiluri sunt produse ale interacțiunii cu părinții și se află într-o strânsă legătură cu manifestările comportamentale ale copiilor în relația cu colegii (stilul „împotrivă" prezice conflictul, iar stilul „îndepărtare" prezice izolarea), cu descrierile profesorilor despre comportamentele externalizate și cu unele competențe școlare.

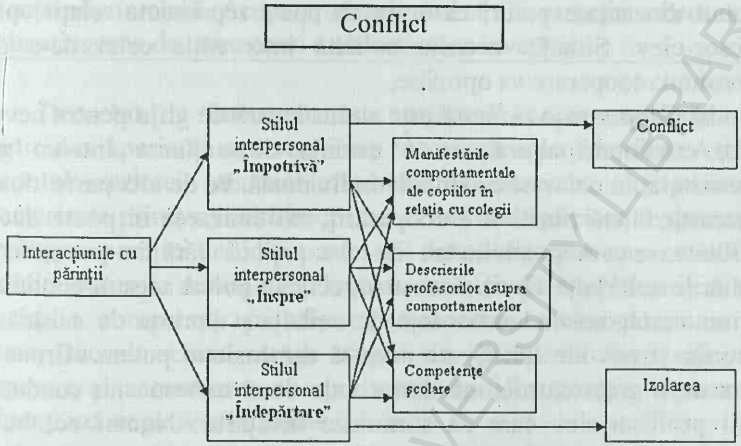


Figura 2. Stiluri de relaționare interpersonală ale elevilor

În termenii tehnicilor de management al clasei, unul dintre cele mai mari eforturi făcute pentru a surprinde dinamica relațională profesor-elev este cel al lui Wubbels (1999) care identifică două dimensiuni definitorii ale interacțiunilor actorilor educaționali:

- *dominanță vs. Supunere*;
- *cooperare vs. Opoziție*;

a) *Dominanța puternică* se prezintă printr-o claritate înaltă a scopurilor și o orientare riguroasă spre acestea. Scopurile și orientarea oferite de profesori trebuie să surprindă deopotrivă perspectiva școlară și comportamentală, în sensul în care sunt vizate conținuturile manipulate la clasă, dar și conduitele așteptate în clasă. De asemenea, un nivel ridicat de dominanță este consistent cu un grad scăzut de atenție și preocupare față de interesele elevilor/studenților. La celălalt capăt al acestui continuum, *supunerea totală* este caracterizată prin lipsa clarității și a scopurilor proprii elevilor. După cum putem vedea,

niciunul din aceste poluri extreme nu poate reprezenta relații optime profesor-elev. Situația aceasta solicită intervenția celei de-a doua dimensiuni: cooperare vs opoziție.

b) *Cooperarea ridicată* este strâns legată de grija pentru nevoile, ideile, credințele altora și de dorința de a lucra într-un grup, colectivitate, în contrast cu situația individuală. Pe de altă parte, dincolo de această fațetă pozitivă a cooperării, extremizarea ei poate duce la inabilitatea sau imposibilitatea de a a acționa fără intervențiile sau aprobările celorlalți. *Opoziția severă*, celălalt pol al acestui continuum, conține anatagonismul activ față de ceilalți și dorința de a zădărnici scopurile și nevoile lor. Și pe această dimensiune putem afirma fără teama de a greși că niciuna dintre cele două extreme nu conduce la relații profesor-elev care să stimuleze învățarea. Numai combinația între dominanța moderată spre ridicată (în opoziție cu dominanța extremă) și cooperarea moderată spre ridicată (în opoziție cu cooperarea extremă) poate optimiza interacțiunile profesor-elev. Altfel spus, combinația celor două dimensiuni ar transpune profesorii în educatori eficienți, prietenoși, de încredere, capabili de a empatiza cu elevii, de a înțelege lumea lor și de a-i asculta. Profesorii buni exprimă siguranță, decizie și claritate în felul în care comunică cu elevii, nefiind morocănoși, triști, nemulțumiți, agresivi, ironici sau irascibili. Trebuie să fie capabili să impună standarde și să mențină controlul pe fundalul unui climat de responsabilitate și libertate de învățare oferit elevilor/ studenților (Wubbels, 1999).

Această idea s-a regăsit și într-o cercetare din 1976 a lui Brophy J. și Evertson C., ale căror date susțin importanța, necesitatea combinației între *stilul dominant și cel cooperant al profesorului*. Autorii au observat că profesorii care prezintă un loc al controlului intern și dau dovadă de responsabilitate pentru ce se întâmplă în clasă se arată mai implicați în planificarea și menținerea unui climat general care să stimuleze învățarea. Deși adesea solicită și acceptă sugestiile din partea copiilor, ei mențin controlul asupra a ce, cum și când se vor desfășura

acțiunile în clasă. Aceşti profesori tind să fie garanția succesului în atingerea de către elevi a obiectivelor învățării.

Deosebit de interesant este raportul cooperare-dominanță în funcție de experiența sau vechimea în muncă a profesorilor. Astfel, la începutul carierei, aceştia afişează mai degrabă comportamente caracterizate printr-o înaltă cooperare. Neavând suficientă experiență în exprimarea poziției de lider, profesorii debudanți nu reuşesc să activeze conduite puternic dominante. Treptat, însă, (între 6 şi 10 ani) ei devin pe deplin competenți în afişarea comportamentului dominant. Din păcate, lucrul acesta atrage după sine scăderea dispoziției spre cooperare şi accentuarea comportamentelor de opoziție, aspecte care influențează negativ atitudinile elevilor.

Lian Chiu şi Michael Tulley (1997) au intervievat 712 elevi (368 de gen masculin şi 344 de gen feminin), iar în urma analizei interviurilor s-au putut decela patru opțiuni în ceea ce priveşte preferințele lor pentru stilul de management al profesorilor:

1) *reguli/recompense – pedepse*
2) *relații – ascultare*
3) *confruntare – înțelegere*
4) *nicio dimensiune preferată.*

- **Stilul reguli/recompense – pedepse** este uşor de înțeles după titlu. Profesorii care folosesc acest stil articulează regulile şi procedurile, iar ulterior le prezintă elevilor. Acționând în acord cu regulile, rezultă o serie ce consecințe pozitive. Prin contrast, acționând împotriva regulilor apar consecințele negative.
- **Stilul relații – ascultare** este caracterizat prin slaba sau absenta accentuare a aspectelor disciplinare în sine. Mai curând, accentul este pus pe grija față de neliniştile elevilor.
- **Stilul confruntare – înțelegere** îşi îndreaptă atenția în mod direct, dar nu inflexibil, asupra problemelor disciplinare. În cursul aplicării

consecințelor negative pentru comportamentele neadecvate, profesorii sunt preocupați și de nevoile sau preferințele elevilor. Rezultatele cercetării de față au indicat preferința elevilor pentru stilul *confruntare – înțelegere*, susținând că acest stil poate părea ca o convergență între un nivel adecvat de dominare și un nivel adecvat de cooperare, în termenii definiți de Wubbels.

Școala, prin provocările repetate, poate fi singurul loc unde copii cu diferite probleme se pot adresa și căuta soluții. Pentru o abordare cât mai exhaustivă a naturii relațiilor profesor-elev, este util să avem în vedere tipologiile de elevi și nevoiile specifice care decurg din interacțiunile cu aceștia. Astfel, în școlile de masă profesorii trebuie să relaționeze cu o varietate foarte mare de elevi sub aspectul trăsăturilor de personalitate și al experiențelor de viață, dimensiuni pe care elevii le aduc în spațiul clasei. Principalele categorii de probleme prezentate de elevii și care sunt amintite de literatura de specialitate fac trimitere la: singurătate, depresie, tentative de suicid, violență, tulburări de mâncare, alcoolism, deficit de atenție sau hiperactivitate, orientări sexuale, părinți în închisoare sau plecați în alte țari pentru o perioadă lungă de timp, sărăcie, abuzuri sexuale și fizice etc. După cum se poate observa, succesul sau inssucseul școlar poate fi prezis într-un procent foarte ridicat de către factorii extrașcolari, unii autori mergând până acolo încât au alocat problemelor din afara școlii o pondere de 50 % pentru a se constitui în factori de risc ai reușitei la învățătură a elevului.

J. Brophy (1996) a intervievat și observat 98 de profesori, o parte identificați ca fiind manageri eficienți ai clasei de elevi, iar o altă parte ca neavând abilități de manageri. Ideea cercetării a fost de a surprinde interacțiunile cadrelor didactice cu diferite profiluri de elevi (ex.: ostili agresivi, pasivi agresivi, hiperactivi) în situații specifice. Autorul a arătat că managerii eficienți tind să folosească diferențiat strategiile în relație cu variatetea tipologică de elevi, aspect care nu este întâlnit la profesorii fără abilități de manageri. Mai exact, managerii eficienți fac distincție între strategiile adecvate pentru a le aplica

în mod individual fiecărui elev în funcție de nevoile specifice ale acestuia. În plus, profesorii care s-au dovedit a fi manageri eficienți ai clasei nu tratează toți elevii în aceeași manieră, referindu-ne, în particular, la situațiile care implică probleme comportamentale. În timp ce unii elevi au nevoie de o încurajare, alții au nevoie de o mustrare ușoară sau de o mustrare severă. În fond, asumpția de la care pleacă Brophy este aceea ca fiecare profesor să-și dezvolte un set de abilități pe care să le folosească în interacțiunea cu diferitele tipuri de elevi.

4.2. Tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi

Ca fenomene psihosociale, relațiile interpersonale au făcut obiectul mai multor moduri de clasificare. Psihosociologii au clasificat aceste fenomene după mai multe criterii: după natura lor, după sensul în care evoluează, după domeniul în care se desfășoară etc. Vom prezenta mai întâi câteva clasificări făcute după natura relațiilor interpersonale în clasă.

Astfel, Moreno (2009) reduce relațiile interpersonale la relații interafective, considerând că există trei tipuri principale de relații interpersonale:

- relații de simpatie;
- relații de antipatie;
- relații de indiferență.

Menționăm faptul că în sociometrie este întâlnit adesea termenul de atracție, în locul celui de simpatie, termenul de repulsie, în locul celui de antipatie, iar unele lucrări vorbesc și de o a patra categorie de relații interpersonale, și anume de relații de *ignoranță*. Surprinderea acestor relații între elevi poate fi făcută cu ajutorul testului sociometric.

K. Lewin distinge două tipuri de relații interpersonale sau interindividuale:

- relații formale;
- relații non-formale.

Aceste denumiri, „formal" și „nonformal", nu au un consesn larg în literatura de specialitate. Conceptul de formal mai este desemnat prin noțiunile de „instituțional", „oficial", „extern" etc., iar conceptul de „nonformal" este adeseori exprimat și prin noțiunile de „neinstituționalizat", „neoficial", „intern" etc. Potrivit opiniei autorului, între cele două tipuri de relații interpersonale sunt mari deosebiri. Prin relații interpersonale formale se înțeleg relațiile ce se statornicesc între profesori și elevi pe baza unor legi, ordine, dispoziții, regulamente etc., emanând din școală. Relațiile nonformale profesor-elev nu au un caracter public, oficial. Ele se nasc cel mai adesea în mod spontan și se desfășoară, mai mult sau mai puțin, pe bază de obișnuințe, tradiții etc. În clasă, astfel de relații interindividuale se exprimă prin modul de constituire a grupelor de afinitați, prin modul de distribuire a rolurilor sociale intra- și intermicrogrupale.

După sociologul american P. Sorokin (1962), există următoarele categorii de relații interpersonale profesor-elev:

- relația cu caracter unilateral sau bilateral;
- relația prelungită și permanentă și relația accidentală și temporară;
- relația antagonistă și solidaristă;
- relația conștientă sau intenționlă și inconștientă sau nonintenționlă;
- relația formală sau instituțională și relația nonformală sau noninstituțională.

Sociologul francez G. Gurvitch (1967) împarte relațiile interpersonale sau, așa cum le numește el, „raporturi cu altul", în trei categorii:

- relații de apropiere;
- relații de îndepărtare;
- relații mixte.

Cele mai numeroase relații interpersonale ar fi raporturile de *apropiere* bazate pe amiciție, simpatie, adorație, sex-appeal etc. Formele tipice ale relațiilor interpersonale de *îndepărtare* sunt, după Gurvitch, conflictele din clasă, opozițiile dintre elevi, interesele

contrare. În sfârşit, „raporturile cu altul", interpersonale, intergrupale, cu caracter mixt, constau într-un proces de apropiere într-o direcţie şi de îndepărtare în altă direcţie. În acest tip de raporturi interpersonale, indivizii se apropie îndepărtându-se şi se îndepărtează apropiindu-se. Exemple de astfel de relaţii sunt considerate a fi schimburile de bunuri, relaţiile contractuale, raporturile de proprietate etc.

În sfârşit, din multele clasificări de acest gen menţionăm şi pe aceea a psihosociologului francez J. Maisonneuve (ap. Neculau, 1996). După opinia acestuia, există trei tipuri fundamentale de relaţii interindividuale:

1) relaţii elective, alcătuite din a) raporturi de afinitate şi b) raporturi conflictuale;

2) relaţii de ascendenţă/dependenţă, caracterizate de fenomene de unitate şi de inegalitate.

Relaţiile interpersonale din clasa de elevi pot fi privite şi după *sensul* în care evoluează sau după planul social în care se desfăşoară. În lumina acestei topici, relaţiile interpersonale se împart în două grupuri principale:

- relaţii orizontale;
- relaţii verticale.

Conceptul de „relaţii orizontale" are mai multe sensuri. Mai întâi el indică faptul că avem de-a face cu raporturi interpersonale, care se desfăşoară pe acelaşi palier al vieţii sociale, în al doilea rând, astfel de raporturi se desfăşoară între egali sau semiegali, oameni care au statute sociale relativ asemănătoare (relaţiile elev-elev sau profesor-profesor), fiind deopotrivă îndrumaţi, dirijaţi, etc. În sfârşit, aceasta mai semnifică faptul că, întrucât aceste relaţii se desfăşoară la acest nivel de organizare socială, nu presupun întotdeauna ca ele să aibă un caracter obligatoriu, sancţionat oficial.

La rândul său, conceptul de „raporturi verticale" presupune o ierarhie, indică faptul că ele se desfăşoară între oameni cu statute sociale inegale (relaţiile profesori-elevi, relaţiile directori-subalterni), mai precis între conduşi şi conducători, între inferiori şi superiori, atât în cadrul clasei, cât şi între clasă şi întreaga şcoală de care aparţine.

Justă în ansamblul ei, clasificarea relațiilor interpersonale în raporturi orizontale și verticale suferă de câteva neajunsuri. Această clasificare nu indică cu suficientă claritate dacă este vorba de raporturi cu caracter oficial sau neoficial, știut fiind că, de exemplu, în aceeași clasă sau școală și pe același plan se pot manifesta atât raporturi oficiale, cât și neoficiale. De asemenea, acest mod de clasificare a relațiilor interpersonale nu îngăduie să se deducă dacă aceste fenomene au un caracter de apropiere sau de îndepărtare. Pentru a afla aceste trăsături, clasificarea raporturilor interpersonale în „orizontale" și „verticale" nu este deci suficientă.

4.3. Un model al proceselor relaționale profesori-elevi

Acest pattern relațional încearcă să descrie câteva dintre procesele implicate în relațiile interpersonale între profesori și elevi. Modelul, ca de altfel și relațiile implicite la care face trimitere, conține mai multe fațete sau componente organizate într-un sistem care presupune acțiunea a două persoane, iar sistemele diadice formate (Hinde, 1987) constituie relațiile în sine. O relație interpersonală profesor-elev nu este echivalentă numai cu interacțiunile reciproce dintre cei doi actori sau cu trăsăturile lor de personalitate. O astfel de relație nu este pe deplin determinată doar de temperamentul, inteligența sau abilitățile de comunicare ale elevilor. Nu poate fi redusă nici la un raport de complementaritate. Relațiile interpersonale profesor-elev au propriile identități, separate de specificul interacțiunii dintre ei.

Relațiile interpersonale copil-adult pot fi văzute ca asimetrice. În contextul sistemului relațional diadic, copilul (elevul) reprezintă un sistem sau un organism imatur. Din motive care țin mai mult de procesele evolutive și la limită de asigurarea unor nivele pentru dezvoltarea competențelor, acest organism imatur este ținut aproape de către un organism matur (adesea părinții) responsabil pentru supraviețuirea și dezvoltarea lui. În acest fel, modul în care relațiile îl dezvoltă și influențează pe copil depinde de informațiile furnizate de adult. Asimetria inerentă acestui tip de relație face să existe o

disproporție în ce privește asumarea responsabilității de către adult (profesor) pentru calitatea relațiilor interpersonale ca urmare a discrepanței de roluri și maturitate între profesori și elevi, balanță care se poate schimba de-a lungul anilor de școală.

Ca sisteme diadice, relațiile profesor-elev au o serie de componente, fiecare putând face obiectul unei evaluări și intervenții:

- **trăsăturile individuale** ale actorilor implicați în relație. Aceste aspecte includ caracteristicile predispuse biologic (ex. temperamentul), personalitatea, autopercepțiile și credințele, istoria dezvoltării individuale și atribute precum genul sau vârsta;
- **reprezentările sociale** ale fiecăruia despre relația în sine, reprezentări care condiționează calitatea relației;
- **procesele de feedback**, prin care se schimbă informațiile între partenerii aflați în relație. Aceste procese includ interacțiuni comportamentale, limbaje și multiple forme de comunicare, toate contribuind la buna funcționare a relației interpersonale;
- **asimetriile și influențele externe ale sistemului** în cadrul căruia relația interpersonală se dezvoltă.

Este important de înțeles că aceste componente ale relațiilor sunt ele însele într-o interacțiune dinamică și reciporcă la fel cum comportamentele profesorilor și elevilor, orientate reciproc, influențează reprezentările sociale, iar caracteristicile copiilor sau ale profesorilor sunt legate de percepțiile acestora din urmă asupra relațiilor interpersonale sau comportamentelor interactive (Pianta și co., 2002).

Pe rând, aceste sisteme relaționale sunt incluse în multe alte sisteme (școală, clasă, comunitate) și interacționează cu acestea la nivele similare (ex.: familii, grupuri de egali).

4.3.1. Influența trăsăturilor de personalitate în relațiile interpersonale din clasa de elevi

În mod fundamental, relațiile intepersonale încorporează trăsături individuale:

- trăsăsturi de personalitate;
- stima de sine, imaginea de sine;
- realitățile biologice (genul);
- apartenența etnică și culturală;

În acest fel, istoria personală a fiecăruia influențează interacțiunile cu alții și ulterior relațiile interpersonale. Zeanah și co. (1993) de pildă, afirmă că istoria unui profesor este responsabilă de felul în care acesta înțelege obiectivele educației și, consecutiv, este strâns legată de perspectiva de interpretare a comportamentelor și sugestiilor copiilor. În momentul în care elevii intră în clasă, ei fac impresie profesorilor, impresii care sunt importante în formarea și dezvoltarea relațiilor pe parcursul orelor petrecute în clasă. Astfel, este probabil ca o paletă largă de caracteristici, comportamente și percepții ale elevilor să fie asociate cu dezvoltarea relațiilor lor cu profesorii. Aceste trăsături, precum genul, sunt statice și evidente profesorilor, în timp ce altele sunt psihologice sau comportamentale.

În ciuda recunoașterii generale a influenței caracteristicilor și percepțiilor profesorilor asupra practicilor de predare, sunt foarte puțin cunoscute mecanismele prin care aceste elemente au un impact major asupra dezvoltării relațiilor interpersonale între profesori și elevi. Climatul social al clasei face ca actul de predare să solicite mai mult *trăsăturile de personalitate* ale profesorului, făcându-l să se proiecteze în roluri particulare și să stabilească relații interpersoanle în interiorul clasei, astfel încât să fie menținute interesele copiilor și să fie dezvoltat un mediu de lucru productiv. Profesorul se bizuie pe propria personalitate și pe abilitățile sale pentru a forma relații interpersonale, în ideea de a asigura managementul eficient al clasei. În studiu lor, Calderhead și Robson (1991) au evidențiat cum profesorii debudanți văd munca de dascăl ca fiind condiționată de multiple trăsături de personalitate, printre care au subliniat răbdarea în relațiile cu elevii. Imaginea profesorilor despre rolurile lor ca educatori se dezvoltă, în parte, din propria experiență la catedră.

Stuhlman şi Pianta (2003) au observat măsura în care descrierile profesorilor privind emoţiile negative consistente relaţiilor interpersonale strâns legate de comportamentele negative faţă de copii variază în funcţie de experienţa lor. Cadrele didactice cu mai multă experienţă au reflectată mai pregnant în comportamentul lor afectivitatea negativă decât profesorii cu mai puţin de şapte ani experienţă. Faptul că profesorii fără experienţă deţin şi experimentează credinţe şi emoţii negative în relaţia lor cu un anume elev nu conduce la comportamente negative faţă de acel copil. Aceste mecanisme emoţionale de tampon se dezvoltă odată cu înaintarea în profesie.

Importante în formarea relaţiei profesor-elev, deşi mai puţin saliente profesorilor, sunt gândurile şi sentimentele elevilor cu privire la mediul şcolar şi la considerarea adultului ca o sursă de sprijin. Prin urmare, elevii cu un nivel scăzut al satisfacţiei faţă de mediul şcolar resimt un suport social scăzut oferit de şcoală şi o atmosferă negativă în clasă, comparativ cu cei care prezintă un nivel ridicat de satisfacţie şcolară. Mai mult decât atât, elevii care consideră că au o relaţie apropiată şi călduroasă cu profesorii lor, evaluează climatul educaţional pozitiv. Abordând relaţiile interpersonale profesor-elev, Baker (1999) a ajuns la conlcuzia că elevii apreciză abilitatea profesorilor de a accesa această latură mai personală a lor ca o componentă importantă în a crea comportamente suportive între profesori şi elevi. Oferind sprijin emoţional şi interesându-se de viaţa elevilor, profesorii îi pot face pe copii să se simtă confortabil şi susţinuţi în mediul şcolar.

Profesorii, ca de altfel toţi adulţii, variază în abilităţile şi dorinţele de a se implica în munca lor. Într-o serie de studii de caz care au presupus înregistrarea gândurilor profesorilor debutanţi de-a lungul unui curs de formare, Calderhead şi Robson (1991), au analizat imaginile profesorilor ca formatori şi au oferit exemple de perspective a ceea ce înseamnă a fi profesor. Astfel, unii profesori debutanţi întăresc rolul lor în suportul emoţional al copiilor, iar alţii au tendinţa de a vorbi mai mult despre importanţa eficienţei şi organizării clasei. Cel mai probabil, aceste orientări diferite şi stiluri asociate ale interacţiunilor

comportamentale sunt legate, în mod semnificativ, de tipurile de relațiile pe care profesorii au tendința de a le forma cu elevii.

Brophy (1985) considera că profesorii se văd pe ei înșiși mai ales ca educatori sau facilitatori ai socializării în clasă și că aceste percepții diferite au impact asupra felului în care ei interacționează cu elevii. Educatorii au tendința de a răspunde negativ elevilor care au rezultate slabe la învățătură, care sunt demotivați sau distructivi pe parcursul sarcinilor de învățare, în timp ce profesorii care valorizează ideea de socializare au tendința de a se comporta negativ față de elevii pe care-i percep ca fiind ostili, agresivi sau pe aceeia care forțează limita impusă de profesori în formarea unei relații interpersonale.

Se ridică interogația asupra modului în care se formează *imaginea de sine* a profesorului. Experiența anterioară cu formatorii joacă un rol fundamental în conturarea ideii despre semnificațiile actului de predare. Imaginile profesorilor debutanți despre profesorii cu experiență la catedră variază de la foarte negative (intolerant, fără răbdare, neînțelegător) la foarte pozitive (suportiv, atent, prietenos), aceste reprezentări fiind legate de concepțiile profesorilor debutanți despre ce înseamnă a fi un bun sau un rău profesor.

În plus, pentru formarea propriei imagini ca profesori, aceștia se pot baza pe experiențele cu alte persoane importante din mediul lor social. Kesner (2000) a adunat rezultate privind reprezentările formatorilor debutanți despre relațiile de atașament cu proprii părinți și a arătat că profesorii începători care au avut relații solide, sigure cu părinții, vor avea tendința de a forma relații interpersonale cu elevii, caracterizate în același sens. Mai mult, reprezentările profesorilor debutanți despre relațiile de atașament cu părinții sunt strâns legate de motivele mărturisite pentru propria muncă, de credințele despre activitatea educatorilor din grădinițe și de obiectivele pe care aceștia le stabilesc în clasă. Profesorii începători care apreciază că relațiile lor cu propriii părinți sunt dominate de dimensiunea siguranță – autonomie, au o probabilitate mai mare de a vedea relațiile interpersonale cu elevii ca fiind reciproc satisfăcătorare și prezintă o concepție mai complexă despre munca profesorilor (implicând componente sociale, emoționale

şi educaţionale), în comparaţie cu cei care descriu relaţiile cu proprii părinţi ca nesigure, centrate pe copil şi pe interesele lui individuale. Istoria personală a profesorilor este legată de experienţele relaţionale cu propriii părinţi, iar reprezentările sociale ale acestor experienţe sunt asociate cu perpectiva curentă despre actul de predare, cu măsura în care profesorii consideră predarea ca implicând o componentă relaţională şi confortul lor cu această componentă, demonstrând cum multiple aspecte ale sistemului reprezentaţional al profesorilor sunt interrelaţionate cu alte componente ale sistemului diadic elev-profesor.

Profesorii aduc cu ei experienţe, gânduri şi sentimente care conduc la stiluri specifice de relaţionare cu anumite tipologii de elevi. Deşi cercetările în această arie sunt insuficiente, există o recunoaştere generală a concordanţei sau neconcordanţei dintre profesori şi elevi, care este importantă atât pentru dezvoltarea elevilor, cât şi pentru satisfacţia în muncă a profesorilor.

Cadrele didactice deţin, de asemenea, credinţe despre eficienţa personală în clasă şi expectanţele asociate faţă de elevi, rezultate din experienţele cu aceştia şi strâns legate de propriile lor succese şi satisfacţii. Profesorii care cred că au o influenţă asupra elevilor, pot întări implicarea şi achiziţia de cunoştinţe de către aceştia. Astfel, când profesorii deţin expectanţe generale înalte faţa de realizările elevilor, aceştia din urmă au tendinţa de a învăţa mai mult, de a experimenta un sens pozitiv al stimei de sine, de a valorifica competenţa în învăţare şi de a evita problemele comportamentale specifice copilăriei şi adolescenţei. Mai mult, profesorii care consideră autoperfecţionarea şi efortul mai importante decât abilităţile înăscute, vor avea cel mai probabil elevi foarte motivaţi şi vor manifesta stări afective pozitive.

Credinţele, experienţele şi expectanţele sunt îndeaproape interconectate cu manifestările comportamentale reciproce ale profesorilor şi elevilor. Formatorii se schimbă în timp, odata cu acumularea de experienţă în lucrul cu un grup specific de elevi, stimulând noduri de interacţiune în care schimbările în motivaţia şi realizările elevilor se constituie în feedback-uri oferite credinţelor

profesorilor prin confirmarea sau infirmarea modalităților de lucru propuse.

Alături de aspectele psihologice ale profesorilor, alte atribute ale acestora susțin discuția în termeni de roluri în modelul relațiilor interepersonale elev-profesor. Astfel, aceste caracteristici se referă la gen, experiență, educație și etnie.

Deși *genul* feminin are o pondere mai ridicată în rândul cadrelor didactice, în particular la nivelul școlarității mici există suficientă variabilitate în genul profesorilor pentru a examina consecințele acesteia asupra relațiilor elev-profesor. Cercetările realizate pe această temă (Goodland, 1991) au indicat că genul profesorilor joacă un rol important pentru gradul în care elevii folosesc profesorii drept modele. Profesorii de gen masculin, întâlniți mai frecvent la nivelele înalte de școlaritate, sunt văzuți de către elevi ca modele și descriși ca surse importante de suport.

Există câteva evidențe care subliniază că variabila gen poate fi importantă în formarea relațiilor apropiate profesori-elevi în învățământul liceal. În aces sens, Drevets, Benton și Bradley (1996) au făcut o cercetare având ca participanți elevi de clasa a XII-a. Rezultatele obținute au arătat că fetele percep într-un mod pozitiv profesorii de gen feminin, în timp ce băieții percep mai pozitiv profesorii de gen masculin. Aceste rezultate nu au fost însă confirmate și pe loturi de elevi din clasele a X-a și a XI-a.

Hamre și Pianta (2001) au realizat un studiu despre calitatea relațiilor interpersonale profesor-elev și au găsit că fetele, în școala primară, tind să formeze relații strânse și mai puțin conflictuale cu profesorii lor. Chiar și mai târziu, în gimnaziu, fetele resimt suportul profesorilor mai mult decât băieții. Aceste diferențe de gen pot fi explicate prin faptul că băieții manifestă mai frecvent comportamente antisociale, cum ar fi agresivitatea verbală și fizică. La rândul lor, aceste comportamente antisociale sunt asociate cu formarea unei relații profesor-elev șubrede.

Holland (1996) sugerează că, în mod special pentru băieții afro-americani, profesorii de gen masculin afro-americani joacă un

rol cheie în organizarea şi adoptarea obiectivelor educaţionale şi comportamentale. Măsura în care concordanţa dintre profesorii şi elevii de gen masculin africano – americani este explicată de rasă sau gen este încă necunoscută sau puţin examinată. Apartenenţa etnică a profesorilor pare a juca un rol important în percepţiile acestora asupra relaţiilor interpersonale cu elevii, în mod particular, etnia profesorilor interacţionează cu etnia elevilor. Pianta (2001) a găsit că profesorii afro-americani (aproape toţi de gen feminin) au dezvoltat relaţii interpersonale pozitive cu elevii aparţinând tuturor grupurilor etnice, inclusiv copiii afro-americani în comparaţie cu profesorii albi.

O altă caracteristică a elevului pe care profesorul o percepe ca fiind vizibilă este *etnia*. În acest sens, există câţiva indicatori care arată că apartenenţa etnică a elevului este asociată cu formarea unei relaţii pozitive profesor-elev. Elevii caucazieni tind să aibă relaţii mai apropiate cu profesorii, relaţie verificată doar când profesorii sunt caucazieni. De aceea este dificil de făcut o inferenţă clară asupra impactului etniei asupra formării unei relaţii puternice profesor-elev.

Competenţele sociale şi academice, dar şi probleme elevilor, pot fi noi aspecte legate de relaţia pe care aceştia o dezvoltă cu profesorii. Murray şi Greenberg (2000) au accentuat că modul în care profesorii percep competenţele şi comportamentele elevilor în clasă influenţează felul în care elevii resimt legătura emoţională cu aceştia.

Aşa cum profesorii decid momentul în care să se implice sau nu într-o relaţie interpersonală cu elevii, aceştia din urmă, mai ales cei aflaţi în cicluri superioare de învăţământ, calculează investirea lor relaţională pe baza expectanţelor avute.

În concluzie, aceste caracterisitici ale elevilor, comportamente şi percepţii nu sunt independente unele de altele, existând o legătură evidentă între particularităţile elevilor (statutul socio economic, apartenenţa etnică şi asocierile dintre aceşti factori) şi calitatea relaţiei profesor-elev. Cu toate acestea, elementele pe care copilul le aduce în clasă în fiecare zi sunt piese importante în clădirea unei relaţii complexe profesor-elev.

4.3.2. Modele reprezentaționale ale relațiilor interpersonale în clasa de elevi

Aceste modele (Bowlby, 1969; Zeanah, 1993) pot fi văzute ca o hartă, un ghid, un șablon, pe care individul îl poartă cu sine și care conțin un set de reguli comportamentale în relațiile cu ceilalți, pe baza experiențelor anterioare și prezente. Pot fi privite ca modele specifice ale relațiilor cu elevii sau, în general, ca modele pentru toate tipurile de relații interpersonale.

Din perspectiva adulților, aceste modele cuprind:
- credințele și trăirile afective acumulate față de comportamentele cu elevii;
- stilurile motivaționale;
- obiectivele profesorilor în interacțiunea cu elevii și în interacțiunea cu un anume copil aflat într-o situație specifică.

Există câteva puncte-cheie în legătură cu modelele reprezentaționale.

A. Sunt abordate din perspectivă sistemică – aceasta înseamnă că reprezintă un set de sentimente, credințe, amintiri și experiențe, care au fost codate și stocate în forme abstracte, dar organizate. Această organizare este un sistem, ceea ce înseamnă că sentimentele care au fost stocate despre o anume relație se pot constitui într-un factor potențial care să afecteze sentimentele despre o altă relație sau despre o persoană diferită, să influențeze interpretarea unei noi experiențe.

B. Aceste modele sunt sisteme deschise, altfel spus conținutul modelelor reprezentaționale (informațiile stocate), deși destul de stabile, sunt pasibile de schimbare în baza unor noi experiențe.

C. Modelele reprezentaționale reflectă două laturi ale relației. Adulții trebuie să sprijine și să încurajeze tinerii în sensul exprimării stărilor afective, iar aceștia, la rândul lor, să răspundă senzitiv acestor trăiri. Este important ca această ultimă credință să mențină trăirile afective pozitive și negative ale elevilor. Cu toate acestea, pot fi găsite

exemple care să contrazică acest gând: de pildă, un profesor descrie următoarea situație „nu văd elevii comportându-se necuviincios, nu devin niciodată frustrat... ei sunt întotdeauna minunați și nu-mi fac griji aproape niciodată în legătură cu nevoile și solicitările lor". În acest exemplu, profesorul a exprimat că trăirile emoționale pozitive sunt predominante, iar experiențele negative nu fac parte din relația adult-copil. Probabil el a găsit dificil să identifice nevoile copiilor, la fel cum și le identifică pe ale lui. Ambele laturi ale relației, sau ambele roluri, adult/copil, sunt reflectate în reprezentările pe care fiecare persoană le deține despre relație.

Modelele reprezentaționale codifică istoria relației, ele funcționând ca o memorie a relațiilor, care ia forma așteptărilor pe care fiecare le dezvoltă în legătură cu manifestările comportamentale ale celorlalți. De fapt, singura modalitate prin care relațiile interpersonale diferă de istoria interacțiunilor este aceea în care expectanțele (reprezentările) ghidează comportamentul interactiv. În acest sens, modelele reprezentaționale influențează viitorul la fel de mult ca și prezentul.

Modelele reprezentaționale pot avea un efect important asupra formării și evoluției unei relații prin calitățile concise și adesea subtile ce apar în interacțiunea imediată cu copiii, cum ar fi: tonul vocii adultului, contactul vizual sau diverse mesaje emoționale, dar și în termenii toleranței pe care o manifestă indivizii în anumite comportamente interacționale. Altfel spus, adulții cu o istorie a atașamentului ezitant, ce au tendința de a elimina sau diminua aspectele emoționale negative ale interacțiunilor, se vor comporta diferit într-o situație care impune un anume răspuns unui copil cu nevoi emoționale, față de comportamentul unor adulți cu o istorie a atașamentului securizant și care vor percepe aceste nevoi legitime, oferind suport într-o manieră sensibilă.

Muller (1999) a argumentat că expectanțele profesorilor față de elevi sunt componente esențiale în dezvoltarea unor relații pozitive sau negative cu aceștia. Autorul sugerează că profesorii calculează câștigul pe care îl pot obține din investirea în relație cu elevii. În acest sens,

Muller a oferit exemplul unui profesor care avea expectanțe diferite de la doi elevi cu profiluri foarte apropiate. Amândoi erau elevi latini și cu rezultate excelente la învățătură în etapele anterioare, dar cu note medii în etapa actuală. Însă, deși amândoi făceau parte dintr-un grup de egali care încuraja chiulul de la ore, unul dintre ei a preferat să se rupă de acest grup și să frecventeze orele profesorului. Interviul ulterior cu profesorul a evidențiat faptul că acesta a investit mai mult timp și energie în relația cu acest elev, pe care l-a văzut ca fiind mai puțin susceptibil presiunii colegilor și totodată a crezut că va putea avea mai multă influență asupra sa decât asupra altora.

4.3.3. Rolul proceselor de feedback în relațiile interpersonale profesori-elevi

Relațiile profesor-elev pot fi înțelese în termenii proceselor de feedback, care presupun schimburi între cele două părți (profesor și elev). Aceste procese sunt absolut critice pentru înțelegerea modului în care o relație interpersonală funcționează pentru a regla comportamentul indivizilor implicați. Retroacțiunile comunicării sunt cel mai ușor de observat în conduitele interactive, incluzând și alte semnificații prin care informația este transmisă de la o persoană la alta. Ceea ce oamenii fac, spun, gesticulează sau percep despre ceilalți sunt în egală măsură fațete ale mecanismelor de feedback. Mai mult, calitatea sau modurile în care informația este schimbată (tonul vocii, postura sau proximitatea, sincronizarea comportamentului, conduitele accidentale sau reciproce) pot fi mai importante decât manifestările comportamentale actuale. Aceste calități ale schimburilor pot aduce mai multe date în contextul relaționării decât o face conținutul comportamental.

Pentru a înțelege rolul pe care-l joacă conduitele interactive în contextul întregii relații profesor-elev, patternurile de comportament apar ca fiind cei mai importanți indicatori ai calității unei relații. Aspectele care definesc o relație nu se rezumă la atitudinea de sfidare a elevului (sau acordul cu elevul) sau la atitudinea de respingere manifestată de adult, ci mai degrabă la patternul de răspunsuri pe care

le au elevul şi profesorul unul faţă de celălalt şi la calitatea acestor răspunsuri. Pianta (1994) argumenta că aceste calităţi pot fi surprinse în combinaţie cu gradul de implicare şi de tonul emoţional (pozitiv – negativ) ale adultului şi copilului în aceste interacţiuni.

Observând comportamentele interactive şi patternurile pe care le prezintă de a lungul timpului, susţinem că situaţiile şi contextele reprezintă cheia înţelegerii relaţiilor interpersonale profesor-elev. În particular, se pot surprinde câteva schimbări interactive între profesor şi elevi, ca indicatori importanţi ai calităţii acestui sistem diadic; este vorba de gradul de implicare şi răspuns, schimbarea tonului emoţional prin canale verbale şi non-verbale, spontaneitatea comportamentului, proximitatea fizică şi suportul.

Literatura de specialitate propune o nouă abordare a profesorului, ca agent social al informaţiei prin prisma rolului pe care-l joacă în interacţiunea cu un anumit elev şi care serveşte ca sursă de informaţie despre relaţia profesor-elev celorlalţi elevi din clasă. Astfel, Hughes (1992) a evidenţiat faptul că percepţiile elevilor asupra calităţii relaţiilor interpersonale dintre profesori şi colegii din clasă sunt corelate cu propriile percepţii asupra calităţii relaţiei lor cu profesorii. Tot în această direcţie, profesorii care oferă un feedback negativ elevilor influenţează în acelaşi sens atitudinea colegilor din clasă faţă de aceştia.

Comunicarea, percepţia şi atenţia sunt procese importante implicate în schimbul informaţional dintre profesori şi elevi. De pildă, felul în care elevul comunică nevoile şi dorinţele sale (plângăcios şi capricios sau direct şi calm), modul în care profesorul dă atenţie diferitelor semne sau prin care cei doi actori ai relaţiei interpretează comportamentele manifestate ale unuia faţă de celălalt (ex.: „Acest copil are prea multe nevoi şi solicitări" vs. „Acest copil pare a fi vulnerabil şi are nevoie de suportul meu") sunt caracteristici ale canalului pe care informaţia îl parcurge între profesori şi elevi. Percepţiile şi participarea selectivă se constituie ca filtre pentru informaţia despre comportamentele celorlalţi. Aceste filtre pot impune constrângeri asupra naturii informaţiei transmisă prin feedback reciproc şi pot influenţa comportamentele interactive pentru că au tendinţa de se

autoîmplini. În timp, feedback-ul și procesul de schimb informațional formează o structură pentru interacțiunile dintre profesori și elevi. Un aspect al acestei structuri este toleranța față de comportamentele și expresiile dezvoltate în cadrul interacțiunii.

În mod clar, aceste filtre pentru informații joacă un rol important în structurarea interacțiunilor în interiorul relațiilor interpersonale. Pianta (1994) a sugerat că profesorii au asemenea filtre față de comportamentele elevilor și că un element important în intervențiile la nivelul profesorilor ar fi acela de a extrage și descrie aceste filtre și de a începe munca în sensul transformării lor, dacă este cazul. O dimensiune importantă a acestor intervenții este de a înțelege valoarea pe care un anumit comportament al elevului o are pentru profesor. Unele conduite ale copiilor (ex.: agresivitate, dependență, afecțiune, nonconformism) sunt considerate de către adulți drept piedici din perspectiva propriei lor interpretări a comportamentului. În timp, combinația între filtrele profesorilor și ale elevilor, alături de așa-numitele piedici comportamentale, vor stabili limite pentru ceea ce este permis și ce nu este permis în cadrul relației, în direcția toleranței. Toleranța joacă un rol consistent în sistemele relaționale, în sensul în care păstrează organizarea, adaptarea și previne conduitele întâmplătoare. Cu toate acestea, percepțiile distorsionate, filtrele, comportamentele etichetate ca piedici, stabilirea a ceea ce este permis și ce nu în relațiile interpersonale nu conduc la dezvoltarea stării de bine a elevului.

Fără dubii, toleranța este prezentă în relațiile interpersonale ale elevilor cu profesorii. De partea profesorilor există o mare varietate în percepțiile și răspunsurile oferite stărilor afective ale elevilor, în modul în care ei îmbrățișează ideea cum că elevii ar trebui stimulați să devină autonomi și a felului în care stabilesc limite asupra comportamentelor negative, care vor fi acceptate înainte de a fi aspru pedepsite. Altfel spus, profesorii, ca și părinții de altfel, au o viață emoțională care este pusă în scenă în relațiile lor cu elevii, în clasă, iar comportamentele consecutive ei pot fi ușor observate.

4.3.4. Influențe externe asupra relațiilor interpersonale profesori-elevi

Sistemele externe relațiilor profesor-elev exercită o puternică influență asupra acestora. Culturile pot prescrie grafice pentru crearea expectanțelor asupra performanțelor elevilor și pentru oraganizarea școlii, evidențiind relațiile interpersonale profesor-elev. Reglementările specifice fiecărui sistem de învățământ stabilesc standardele pentru atingerea performanțelor elevilor, indicând profesorilor ceea ce trebuie predat și timpul alocat fiecărei materii de studiu.

Variabilele structurale din clasă și școală joacă un rol important în construcția relațiilor profesor-elev prin efectele directe, asupra naturii interacțiunii și indirect, prin trăsăturile părților implicate. Mai mult, atributele clasei ca grup sunt strâns legate de calitatea interacțiunilor pe care profesorii le au cu un elev anume.

> Când clasa este compusă într-un procent ridicat din copii afro-americani sau din copii cu un statut socio-economic precar, s-a observat mai puțină deschidere emoțională, mai puțin sprijin și o mai scăzută calitate a actului predării din partea profesorilor. Datele sugerează influența apartenenței rasiale și a statutului socio-economic precar al elevilor asupra comportamentului negativ al profesorilor, atunci când numărul copiilor cu aceste caracteristici este semnificativ în compoziția clasei. Afirmația este susținută și de faptul că profesorii care interacționează cu elevi aparținând minorităților etnice sau unor categorii socio-economic resimt acest lucru ca pe o povară.

De asemenea, nivelul sau modul de organizare al școlii afectează formarea și funcționarea relațiilor interpersonale profesor-elev. Odată cu înaintarea copiilor în anii de studiu, crește gradul de nepotrivire dintre nevoile lor continue pentru suport emoțional și climatul impersonal al școlii.

Măsura în care școala valorizează și susține componenta socio-emoțională a interacțiunii profesor-elev depinde de viziunea sa asupra rolului și importanței acordate relației profesor-elev. Este dificil de

clarificat gradul în care relația profesor-elev și climatul școlar se interinfluențează și cum se înclină balanța pe măsură ce copii cresc, iar experiențele lor sunt larg răspândite în interiorul școlii. În literatura de specialitate, există o amplă evidență asupra asocierilor reciproce între climatul școlar și calitatea relațiilor profesor-elev. În fapt, definițiile climatului fac referire în mod frecvent la rolul relațiilor profesor-elev ca o componentă cheie a climatului: „climatul școlar se referă la calitatea și consistența interacțiunilor interpersonale în cadrul comunității educaționale care influențează dezvoltarea cognitivă, socială și psihologică a elevilor" (Haynes, Emmons și Ben-Avie, 1997). În crearea clasei de elevii ca un mediu de susținere, profesorul joacă un rol critic, prin manifestarea grijii față de toți elevii și prin interesul sincer pentru ideile, experiențele și produsele lor.

Kasen, Johnson și Cohen (1990) au descris relațiile interpersonale profesor-elev ca fiind fațeta centrală a climatului școlar și au văzut multiplele dimensiunile ale climatului școlar organizate pe trei domenii: orientare spre sarcină, relații și ordine. Climatul școlii și climatul clasei de elevi au o componentă relațională fundamentală pentru structura și influența lor.

Mediul școlar își pune amprenta asupra comportamentelor și expectanțelor profesorilor și elevilor deopotrivă. În clasele cu un climat pozitiv, elevii au un simț dezvoltat al comunității, manifestă mai multe interacțiuni prosociale, sunt mai buni în rezolvarea problemelor sociale și a conflictelor și obțin scoruri mai mari în testele de citire și înțelegere. De asemenea, acestora le place mai mult școala, sunt mai empatici, mai motivați și au o stimă de sine mai ridicată comparativ cu elevii din clasele cu un climat negativ.

Legăturile dintre climatul școlar și componentele relației profesor-elev sunt complexe. Se pare că mediul școlar interacționează cu variabile ale elevului precum: vârsta, genul și statusul socio-economic. În plus, școlile caracterizate de un status socio-economic ridicat sunt descrise ca având mai puține conflicte între profesori și elevi și o autonomie mai ridicată. Interacțiunea dintre dimensiunile climatului și comportamentele elevului are un conținut solid de informații. Prin urmare, în școlile cu un nivel ridicat al conflictelor, facilitarea socială conduce la exteriorizarea problemelor comportamentale, în timp ce în

şcolile cu un nivel scăzut al conflictelor facilitarea socială conduce la ameliorarea simptomelor externalizării problemelor comportamentale.

4.3.5. Interacţiunea profesor- elev

Deşi există o întreagă literatură pe subiectul interacţiunii profesor-elev, aceasta este concentrată aproape toată pe procesul obiectiv al instrucţiei. Cu toate că cercetările recente din acest câmp au integrat o componentă socială pentru facilitarea înţelegerii interacţiunilor instrucţionale (Rogoff, 1990), în majoritatea studiilor asupra comportamentului profesorilor faţă de elevi, calitatea socială, emoţională şi relaţională a acestor interacţiuni este aproape întotdeauna neglijată.

Relaţia profesor elev se formează încă din prima zi de şcoală, la început de an şcolar. Profesorii şi elevii deopotrivă, fiecare cu propria personalitate şi propriile credinţe, vor interacţiona din primul moment în care elevii intră în clasă, iar relaţia se va dezvolta pe tot parcursul activităţilor şcolare ce sunt derulate zilnic. Date recente arată că cercetătorii din câmpul educaţional au câştigat o mai bună înţelegere a tipurilor specifice de interacţiuni care conduc la formarea relaţiilor între profesori şi elevi.

> La elevii respinşi de grupul de colegi se manifestă mai frecvent tendinţa de a primi feedback-uri corective din partea educatorilor, decât elevii acceptaţi sau integraţi în grupul de egali. De asemenea, s-a demonstrat în mod repetat că profesorii direcţionează mai multă atenţie către elevii cu probleme de comportament sau de învăţare, dar şi către băieţi mai mult decât către fete (Brophy şi Good, 1974). Similar, copiii cei mai competenţi din clasă au parte în mod frecvent de interacţiuni calde cu profesorii, iar aceştia din urmă afişează emoţii pozitive faţă de ei.

Nu este deloc surprinzător faptul că interacţiunile profesorilor cu elevii sunt legate de caracteristicile personale ale acestora din urmă. Încă

o dată, când vorbim de interacțiunea profesor-elev în contextul acestui sistem relațional diadic, este important să precizăm existența unei relații bidimensionale între caracteristicile copilului și comportamentele profesorilor.

Skinner și Belmont (1993) au demonstrat că motivația elevilor conduce la conștientizarea unor asocieri între interacțiuni și relațiile interpersonale, sugerând că deși motivația este o structură internă a elevului, ea necesită contextul social al școlii pentru a acționa. În acest sens, autorii subliniază trei componente majore ale acestui mediu social: implicarea, încurajarea autonomiei elevului și structura. În viziunea lor, implicarea reprezintă „calitatea relațiilor interpersonale cu profesorii și colegii". Profesorii sunt implicați în măsura în care au timp și sunt în acord cu elevii lor, exprimă afecțiune față de aceștia, se bucură de interacțiunea cu ei și investesc resurse în relație". Această definiție reunește alte definiții ale relației pozitive profesor-elev.

Implicarea profundă a profesorilor în relații interpersonale cu elevii este strâns legată de trasăturile contextului școlar, acestea condiționând totodată și percepțiile pozitive ale copiilor față de cadrele didactice. Mai mult, asocierile dintre comportamentul profesorului și cel al elevului sunt reciproce, în sensul că implicarea profesorului determină anagajamentul elevului în clasă, iar consecutiv, angajamentul elevilor dermină profesorul să devină mai implicat. Elevii care sunt capabili să formeze relații interpersonale puternice cu profesorii sunt în avantaj față de colegii lor în a-și ridica nivelul performanței în mod exponențial, pe măsură ce înaintează în anii de studiu. De asemenea, angajamentul elevilor în relația cu profesorii este dependent deopotrivă de sentimentele și competențele proprii, de relevanța disciplinei predate, dar și de percepția sentimentului de siguranță și protecție oferite de mediul școlar.

4.4. Implicațiile relațiilor copii-părinți asupra climatului educațional

Relațiile cu părinții influențează o serie de competențe ale copilului în contextul școlar. Mai multe studii au subliniat importanța

relației copil-părinte (adesea mamă) în prezicerea apariției problemelor comportamentale, dezvoltării abilităților de relaționare cu covârstnicii, reușitei școlare și adaptării în clasă. Este de menționat și faptul că formele variate ale adaptării din copilărie sunt în funcție de calitatea relațiilor copil-părinte.

Parametrii interacțiunii copil-părinte sunt predictori semnificativi ai competențelor școlare în primii ani de școală. Abilitățile elevilor în gestionarea sarcinilor școlare rezultă dintr-o matrice (și îi rămân circumscrise) a interacțiunilor cu părinții și cu alți adulti. Mai mult decât atât, în contextul acestei interacțiuni, dezvoltă capacitatea de a aborda sarcinile în mod organizat și încrezător, să caute ajutor atunci când au nevoie, ajutor pe care să-l valorifice într-un mod adecvat. Această perspectivă este consisitentă cu teoriile lui Vigotsky privind natura socială a învățării.

Adaptarea școlară este la fel de mult condiționată de calitățile relațiilor părinți-copii. Astfel, o relație părinți-copii dezechilibrată expune copilul la riscul de a dezvolta probleme comportamentale în anii primari de școală. În acest sens, Campbell și co. (1991) au stabilit în mod clar o legătură dintre comportamentul ostil și posesiv al părinților și conduintele disruptive ale elevilor. În literatura de specialitate există un acord unanim asupra faptului că patternurile interacțiunii copil-mamă acoperă 10-15% din varinața problemelor de comportament din copilărie.

Calitatea relației mamă-copil afectează de asemenea calitatea relației pe care copilul o formează cu profesorul.

Într-un studiu (Motti,1986), profesorii au caracterizat copii cu atașament ambivalent ca având multe trebuințe afective și au manifestat nivele ridicate de toleranță față de imaturitatea lor, direcționându-și furia aproape exclusiv asupra copiilor cu istorii de atașament ezitant. Aceste observații sunt în acord cu rezultatele care demonstrează o legătura între percepțiile copiilor maltratați sau nemaltratați asupra relațiilor cu mamele lor și nevoile lor de apropiere manifestate față de profesori și cu aprecierea profesorilor față de adaptarea elevilor.

Băieții care manifestă un atașament nesigur față de mama lor au fost evaluați de profesori ca fiind mai puțin competenți și ca având mai multe probleme de comportament, în contrast cu băieții cu un atașament securizant. Această influență a relației copil-părinte asupra naturii relației pe care copilul o formează cu profesorul confirmă controversa lui Bowlby (1969), conform căreia relația mamă-copil stabilește pentru acesta din urmă un set de reguli interne de interacțiune cu adulții, reguli pe care le duc mai departe în relațiile ulterioare și le afectează comportamentul din acele relații. Aceste reprezentări afectează percepțiile și conduita copilului față de profesor, dar și percepțiile și conduitele profesorului față de elev.

Profesorii și părinții sunt aproape în mod continuu implicați în interacțiunile cu copii împărtășind cunoștințele, îmbunătățind abilitățile, sporind competențele și insuflând dorința de performanță școlară a acestora. Achiziția și performanța abilităților școlare apar într-un context social – educația, fiind oferită cel mai adesea de către adulți și modelele din rândul egalilor. Din perspectivă vigotskiană, educația apare în zona proximei dezvoltări prin interacțiunea cu un adult mai experimentat, la început în contexte naturale, precum jocul liber, iar apoi în contexte din ce în ce mai formalizate și constrângătoare, cum ar fi lecțiile de matematică în clasa a cincea.

Deși interacțiunile educaționale cu adulții au scopul de a crește competențele copilului într-un anume domeniu, aceste interacțiuni apar mai puțin în contextul relațiilor în care s-au format, ele fiind influențate mai mult de calitățile acelor relații. Astfel, acolo unde relația copil-mamă este caracterizată ca fiind nesigură, implicit există și un nivel scăzut al rezolvării problemelor – educația este oferită la un nivel scăzut de calitate, stimularea este insuficientă, feedback-ul este distorsionat sau imprecis – iar copilul experimentează o stare de frustrare și eșec. În mod similar, un copil care are o relație distantă cu profesorul său nu va învăța din interacțiunea cu el în același fel în care învață un copil care a dezvoltat o relație apropiată cu profesorul.

Procesele relaționale între adulți și copii nu operează numai în contextul relațiilor copii-părinți. Încă din debutul copilăriei, aceste procese sunt la fel de bine observate în relațiile elev-profesor. Este interesant cum un aspect care distinge educația din copilăria timpurie de cea primită în școala primară și gimnazială este proeminența cu care procesele relaționale sunt particularizate în mediul clasei de elevi ca un suport al dezvoltării abilităților școlare. Constructul dezvoltării practicilor adecvate este, în parte, dependent de rolul relațiilor interpersonale elev-profesor în dezvoltarea cognitivă.

Thompson (1994) afirma că relațiile părinți-copii reglează câteva aspecte ale dezvoltării emoționale: producția emoțiilor, ameliorarea stresului emoțional, întărirea anumitor experiențe emoționale, interpretarea emoțiilor și semnelor emoționale și strategiile de autoreglare. Există date care susțin că aceste procese sunt deopotrivă influențate de relațiile elevilor cu profesorii.

Înțelegerea, exprimarea și controlul emoțiilor reprezintă o temă majoră în copilărie și poartă semnul competenței școlii. Intenționalitaca, funcționalitatea și complexitatea mecanismelor de reglare emoțională sunt adesea folosite ca indicatori ai diferenței între copilăria timpurie și mijlocie, în timp ce un deficit la nivelul acestor abilități este văzut ca aflându-se în centrul problemelor de comportament ale copiilor – comportamente exteriorizate și hiperreactive interpretate ca nocive pentru adulți și pentru alți copii.

Elevii capabili de reglare emoțională folosesc și manipulează reprezentările pentru a tolera stările apărute și eventual răspund prin comportamente adecvate solicitărilor situației. Relațiile interpersonale cu profesorii oferă conținuturi variate pentru aceste procese. Astfel, aceștia oferă sprijin elevilor în fața stărilor anxioase, oferă etichete trăirile emoționale, modele de răspuns în fața emoțiilor și o educație directă în managementul emoțiilor. Relațiile cu adulții aduc, de asemenea, copiilor, experiență în înfruntarea emoțiillor.

Se poate vorbi de existența a trei faze în dezvoltara mecanismelor de reglare emoțională (Greenberg și co., 1991, ap. Pianta, 1999), fiecare dintre ele subliniid rolul relațiilor adult-copil.

- În prima fază, la începutul dezvoltării, emoțiile sunt exprimate comportamental de către copil, iar experiența emoțională a acestuia este întru totul reglată de către adulți. Această fază este esențială pentru stabilirea acceptării de către copil a exprimării emoționale, pentru organizarea experienței reglării emoționale a copilului și formarea primelor obișnuințe, prin care adulții se integrează în exprimarea emoțiilor copilului și în sistemul de management.
- În a două etapă, adultul se întrepătrunde în reglarea emoțională, oferind confortul pentru experiențele apărute și etichetate pentru trăirile afective ale copilului, care au loc în contextul relației adult-copil. Etichetele afective, mai întâi nonsimbolice, apoi simbolice, formează baza pentru crearea legăturilor între cogniții, limbaj și emoțiile puse pe scenă în variate forme în nenumăratele interacțiuni dintre copil și adult (părinți sau profesori). Mai mult, aceste etichete sunt elemente esențiale pentru ce anume este achiziționat din contextul relației copil-adult și are consecințe ulterioare asupra autoreglării.
- În fază a treia a reglării emoționale, comunicarea stărilor afective este un aspect evident atât pentru relațiile copil-părinți, cât și pentru relațiile elev-profesor, ulterior aceasta fiind asociată competențelor copilului. În plus, comunicarea trăirilor afective permite adultului să funcționeze ca un reglator direct asupra experiențelor emoționale ale copilului și sporește rolul adultului ca factor securizant pentru explorările ulterioare.

Dezvoltarea conexiunilor între emoții și cogniții (etichetarea trăirilor efective, manipularea experiențelor profesionale prin cogniții) este o temă fundamentală în copilăria timpurie și se extinde până în adolescența timpurie. Deși nu există o prioritate în perioada copilăriei timpurii, conexiunea cogniții – emoții este funcțională în mod operativ la debutul perioadei de mijloc a copilăriei. Copiii încep să vorbească despre propriile experiențe personale, să-și folosească atenția selectivă, să vorbească despre rezolvarea problemelor și alte procese cognitive în gestionarea experienței emoționale.

Un alt set de procese de control al reglării emoționale implică legătura dintre emoții și comportament. Comportamentul trebuie orientat către scopuri adaptative și trebuie organizat într-un context social larg. Elevii care au dificultăți în a inhiba legăturile dintre stările de hiper activitate și comportament sunt mai frecvent expuși problemelor de exteriorizare a simptomelor, fiind respinși și excluși de către grupul de colegi. Pe de altă parte, copii care manifestă un control excesiv asupra legăturii dintre emoție și acțiune, pot inhiba expresivitatea, pot fi anxioși și depresivi și nu se pot folosi de beneficiile grupului de colegi, ca urmare a slabei lor inițiative și interacțiuni. Relațiile cu profesorii joacă un rol proeminent în dezvoltarea legăturilor emoție-acțiune, în termenii etichetării trăirilor afective și interconectării emoțiilor cu manifestările comportamentale, moderării hiperreactivității, sprijinirii și modelării comportamentale, ordonării interacțiunilor dintre copil și ceilalți.

4.5. Determinări culturale asupra relațiilor interpersonale în grupurile școlare

Comportamentele umane se dezvoltă și se exprimă în variate contexte socioculturale. Nu există comportament fără determinare culturală, cele două fiind inseparabile, tot ce trebuie să facem este să inițiem un demers epistemologic, pentru a vedea care sunt componentele esențiale și organizarea sistemelor culturale și sociale.

Pentru a înțelege similitudinile și diferențele în relațiile interculturale din clasa de elevi, este necesar să avem o perspectivă globală asupra modului în care culturile de apartenență diferă sau sunt similare. Nu explicăm diferențele culturale printr-o afirmație simplistă de tipul: Yoko comunică indirect pentru că este japoneză, iar John comunică direct pentru că este din Statele Unite. Aceste informații punctează doar un specific al comunicării elevilor japonezi și americani, fără a ne oferi și explicațiile asupra diferențelor implicite. Există reguli, norme diferite în cultura japoneză și americană care fundamentează comunicarea indirectă și directă. Cu alte cuvinte, pe

anumite dimensiuni, culturile diferă sau sunt similare, iar aceste dimensiuni ne ajută în surprinderea relațiilor interculturale din clasă. Este important să recunoaștem unicitatea relaționării în interiorul fiecărei culturi și, în același timp, existența unor similitudini și diferențe interculturale.

• **Individualism-colectivism**

Modelul teoretic individualism-colectivism sugerează că actorii educației din culturile individualiste (***nord americanii proveniți din Europa, vest și nord europenii, australienii, neozeelandezii***) au o viziune diferită asupra relațiilor interpersonale comparativ cu cei din culturile colectiviste (***latino-americanii, sud și est europenii, est și sud asiaticii și africanii***). Patternul este mult mai complex decât implică fraza de mai sus, întrucât în interiorul fiecărei culturi există membri idiocentrici care gândesc, simt și se comportă asemenea celor din culturile individualiste, și indivizi allocentrici care sunt asemănători celor din culturile colectiviste. În culturile colectiviste, idiocentricii se simt împovărați de propriul grup; în culturile individualiste, allocentricii se asociază multor grupuri, comunități, uniuni, echipe etc.

În culturile individualiste, oamenii se definesc ca autonomi de grupul de apartenență; în culturile colectiviste, ei se definesc ca părți ale grupului, în interdependență cu ceilalți. În culturile individualiste indivizii se percep pe ei înșiși ca fiind unici; în culturile colectiviste, ei se văd ca fiind la fel ca toți ceilalți, autodefinirea depinzând mai mult de titlurile sociale (ex.: „Eu sunt musulman") decât de cele personale (valori, caracteristici, personalitate).

Specificul comportamental și atitudinal care rezultă din asumarea unui pattern individualist sau colectivist în școală a fost surprins sub mai multe fațete. În ceea ce privește vârsta optimă de învățare, în societățile colectiviste tinerii trebuie să învețe cel mai adesea conjunctural, în schimb în societățile individualiste este promovată educația continuă. În culturile colectiviste elevii așteaptă să li se spună ce să facă, în cele individualiste ei caută să afle cum să facă. Atmosfera de desfășurare a orelor este una de armonie formală în culturile

colectiviste, în schimb, în culturile individualiste, confruntarea în situațiile de învățare poate fi salutară, conflictele sau diferențele de opinii fiind abordate direct. Referitor la relaționarea discursivă cu autoritatea simbolică în clasă: elevii și studenții răspund când sunt apelați personal în societățile colectiviste, dar în societățile individualiste oferă un răspuns numai când se adresează o invitație tuturor. Educația este privită ca o cale de dobândire a prestigiului social, individul sporindu-și șansele de a se alătura grupurilor cu statut înalt în culturile colectiviste, dar este considerată o cale de asigurare a bunăstării materiale și respectului de sine, bazat pe competență, în culturile individualiste. În cadrul pregătirii profesionale, obținerea certificatelor, chiar și prin mijloace ilegale, este mai importantă decât dobândirea competențelor manifeste, în culturile colectiviste, spre deosebire de cele individualiste, în care dobândirea competențelor prețuiește mai mult decât dobândirea certificatelor și diplomelor. În culturile colectiviste, se așteaptă ca profesorii să aplice tratamente preferențiale unor anumiți elevi (ex.: pe baza de afiliere etnică sau la recomandarea unei persoane influente), pe când în culturile individualiste se așteaptă ca profesorii să fie mai degrabă imparțiali (Hofstede, 1986).

Cunoașterea acestei dimensiuni conduce la împărtășirea aceloraşi semnificanți comportamentali, relaționali și de comunicare, facilitează relațiile interpersonale, evitând neînțelegerile și ne ajută, în final, să gestionăm diversitatea culturală întâlnită la nivelul clasei. Mărturie stă în acest sens următorul incident critic, a cărui analiză accentuează rolul apartenenței elevilor la o cultură de tip individualist sau colectivist asupra relațiilor din școală:

> ➢ Fakir este un student absolvent în India și s-a înscris la una din cele mai mari universități din SUA. El a ajuns la facultatea din America la începutul lui august al ultimului an de studii și a verificat la biroul de studii internaționale dacă viza lui de student este în regulă. Acolo a fost informat că între 5 și 12 august va fi un program de orientare pentru studenții

internaționali, în timpul căruia participanții vor învăța și vor obține o experiență directă, care-i va ajuta să se adapteze condițiilor de viață și mediului universitar din SUA. Fakir a renunțat la oportunitatea de a participa, spunându-și că este adult și că a muncit din greu pentru prima diplomă în India. Ce probleme majore ar putea exista în studiul pentru obținerea unui nou titlu academic? El a dorit, de asemenea, să-și vizite rudele la o școală într-un stat vecin în defavoarea începerii orelor la universitate, pe 15 august.

De-a lungul cursurilor primului an, Fakir a fost unul dintre cei mai buni studenți în termenii realizării sarcinilor și ai calificativelor obținute. Profesorii chiar l-au remarcat ca fiind unul din cei mai exacți studenți din departament. Cu toate acestea, a existat un aspect al studiilor sale care i-a cauzat probleme. Nu a părut în stare să-și stabilească un profesor coordonator al lucrării sale de absolvire. Alți studenți, majoritatea americani, și-au fixat profesorii coordonatori, aspect care-l deranja pe Fakir, întrucât el știa că a primit calificative mai bune decât unii dintre ei. S-a întâmplat ca Fakir să viziteze biroul studenților internaționali, pentru a se interesa de viza de studii și să întâlnească un consilier, o doamnă pe nume Shirley, căreia să-i descrie problema lui de la facultate. Shirley i-a replicat că „este o situație pe care o aude destul de des. Și că unii oameni o explică în acest fel. Mulți studenți din Asia de Sud se așteaptă ca profesorii să-i cheme și să le spună ce temă consideră ei că ar trebui să aibă lucrarea de absolvire. Acești studenți vin din culturi în care studenții se așteaptă să fie puternic diferențiați de dorințele profesorilor. Profesorii americani, pe de altă parte, așteaptă absolvenții să vină la ei cu propuneri de idei care ar putea fi investigate. Profesorii americani vin dintr-o cultură în care inițiativa individuală de la un student absolvent este apreciată. Studentul internațional așteaptă ca profesorul să-l cheme în biroul său, în timp ce profesorul american așteaptă ca studentul să fixeze o întâlnire și să propună idei de studiu. Recomandarea mea este să scrii pe o

hârtie ideile pe care dorești să le investighezi și ulterior să fixezi o întâlnire cu un profesor interesat de aceste idei".

Fakir a răspuns emoționat că acum a înțeles și că totul are sens.

• **Evitarea incertitudinii**

Evitarea incertitudinii este exprimată în funcție de gradul în care membrii unei culturi încearcă să evite incertitudinea relațională. Elevii și profesorii din culturile cu un nivel ridicat al evitării incertitudinii au toleranță scăzută față de incertitudine și ambiguitate, prezintă un nivel înalt de anxietate și eliberare de energie, au nevoie de reguli formale și un adevăr absolut, sunt puțin toleranți față de celegi sau grupurile cu idei sau comportamente deviante. În culturile în care evitarea incertitudinii este accentuată, comportamentul agresiv individual sau de grup este acceptat, indivizii preferând o conduită agresivă pentru evitarea conflictului și competiției. Din moment ce există o puternică dorință spre consens într-o astfel de cultură, comportamentul deviant nu este acceptat. Membrii culturilor cu un nivel ridicat de evitare a incertitudinii tind, de asemenea, să-și exprime în mod deschis emoțiile mai mult decât cei aparținând culturilor cu un nivel scăzut de evitare a incertitudinii, aceștia din urmă prezentând un nivel scăzut de stres, un Supra-Eu slab, acceptând contradicția și asumându-și riscuri într-o proporție mai mare.

Hofstede (2001), rezumând punctul de vedere al membrilor culturilor cu un nivel ridicat al evitării incertitudinii, afirmă că aceștia văd „ceea ce este diferit, ca pe ceva periculos", în timp ce credința celor din culturile cu un nivel scăzut de evitare a incertitudinii este: „ceea ce este diferit, este curios".

În contrast cu elevii sau profesorii proveniți din culturile cu un nivel scăzut de evitare a incertitudinii, cei din culturile cu un nivel ridicat al evitării incertitudinii rezistă mai mult schimbării, sunt preocupați de viitorul lor, văd loialitatea față de grup mai degrabă ca pe o virtute, au o motivație scăzută pentru realizările personale, și își asumă puține riscuri.

Actorii educației, aparținând culturilor cu un nivel ridicat de evitare a incertitudinii, încearcă să evite ambiguitatea și, prin urmare, dezvoltă reguli și ritualuri pentru fiecare situație ipotetică în care s-ar afla, incluzând interacțiunile cu colegii proveniți din alte culturi în care evitarea incertitudinii se plasează la un nivel minim. Interacțiunea cu ceilalți, diferiți sub aspect cultural, în aceste tipuri de culturi se poate derula după un ritual foarte amplu și poate fi foarte politicoasă. Dacă elevii, profesorii din culturile în care evitarea nesiguranței este puternică intră în contact cu membrii culturilor în care evitarea incertitudinii este redusă, într-o situație în care nu există reguli clare, ei pot să-i ignore pe aceștia sau să-i trateze ca și cum nu ar exista.

În culturile cu evitarea incertitudinii mică, elevii se simt confortabil în situații de învățare nestructurate, cu obiective vagi, limite largi, fără programare în timp, spre deosebire de cei din societățile cu evitarea incertitudinii puternică, unde se preferă situațiile de învățare structurate, obiectivele precise, îndrumările detaliate, programarea strictă. Recunoașterea propriilor limite este diferită; în culturile cu evitarea incertitudinii slabă, profesorilor le este permis să spună „nu știu", în timp ce în culturile cu evitarea incertitudinii puternică se așteaptă ca profesorii să aibă răspuns la toate întrebările. Profesorii utilizează răspunsul simplu, comun în societățile cu evitarea incertitudinii scăzută și limbajul academic, în societățile cu evitarea incertitudinii mare. În domeniul exprimării emoțiilor, se așteaptă de la profesori și de la studenți să-și tempereze emoțiile în culturile cu evitarea incertitudinii mică, și le este permis să și le exprime în culturile cu evitarea incertitudinii mare, după cum, în privința exprimării dezacordului cu profesorii, gestul interpersonal evocat este considerat stimulativ în culturile cu evitarea incertitudinii slabă, dar este privit ca un atac la persoană în culturile cu evitarea incertitudinii puternică. Dascălii țin cont de ideile părinților în culturile cu evitarea incertitudinii scăzută, dar în cele cu evitarea incertitudinii mare se consideră experți, și în consecință, „nu au ce să învețe de la părinți", iar părinții sunt de acord cu această situație (Hofstede, 1986.

Hofstede (2001), pe baza tendințelor predominante în fiecare cultură și a scorurilor obținute în cercetările sale multinaționale, ne-a oferit exemple de culturi diferențiate pe dimensiunea evitarea incertitudinii:

Culturi cu un ***nivel scăzut de evitare a incertitudinii***: Canada, Danemarca, Anglia, Hong Kong, India, Jamaica, Filipine, Africa De Sud, Suedia, SUA.

Culturi cu un ***nivel ridicat de evitare a incertitudinii***: Egipt, Argentina, Belgia, Chile, Franța, Grecia, Japonia, Korcea, Mexic, Spania.

• **Distanța față de putere**

Distanța față de putere este măsura în care membrii instituțiilor sau organizațiilor cu un statut inferior din punct de vedere social acceptă ca puterea să fie distribuită în mod inegal în societate.

Elevii și profesorii din culturile caracterizate de o distanță mare față de putere, acceptă puterea ca parte câmpului social. Ca rezultat, superiorii își consideră subordonații diferiți de ei înșiși și viceversa. Membrii acestor culturi consideră puterea ca un fapt fundamental în societate, iar stresul ca pe un factor coercitiv sau o putere referentă. În contrast, elevii și profesorii aparținând culturilor cu o distanță mică față de putere cred ca puterea ar trebui folosită numai atunci când este justificată și preferă puterea legitimată.

În societățile caracterizate de o distanță mare față de putere, părinții valorizează obedienta copiilor, iar elevii dezvoltă atitudini de conformism și autoritarism într-o măsură mai mare, comparativ cu cei din societățile în care distanța față de putere este mică. Distanța în relația profesor-elev este mare, articulând relații de subordonare în culturile cu distanță mare față de putere, elevii tratându-și profesorii ca pe niște autorități inabordabile, pe când în culturile cu distanța mică față de putere în relația profesor-elev, fiecare îl tratează pe celălalt ca pe un egal. Comunicarea este predominant într-un sens în culturile cu distanță mare față de putere și bidirecțională în cele cu distanță mică față de putere. Educația este centrată pe elev/student în culturile cu

distanță redusă față de putere, respectiv centrată pe profesor în culturile cu distanță ridicată față de putere, se preferă stilul de învățare structurat în culturile cu distanță mare față de putere și situațiile deschise de învățare în culturile cu distanță mică față de putere. În ceea ce privește inițiativa, în culturile cu distanță mare față de putere e de așteptat ca profesorii sa ia toate inițiativele, pe când în culturile cu distanță mică față de putere, profesorii așteaptă de la elevi inițiativa în clasă. Elevilor le este permis să-l contrazică sau să-l critice pe profesor în culturile cu distanță mică față de putere, dar în cele cu distanță mare față de putere profesorul nu este contrazis și criticat public decât accidental. (Hofstede, 1986).

Hofstede (2001), pe baza tendințelor predominante în fiecare cultură și a scorurilor obținute în cercetările sale multinaționale, ne-a oferit exemple de culturi diferențiate pe dimensiunea distanța puterii sociale:

Culturi în care *distanța față de putere este mică*: Australia, Canada, Danemarca, Germania, Irlanda, Israel, Noua Zeelandă, Suedia, Statele Unite.

Culturi în care *distanța față de putere este mare*: Egipt, Etiopia, Gana, Guatemala, India, Malaezia, Nigeria, Panama, Arabia Saudită, Venezuela.

- **Masculinitate-feminitate**

Hofstede (2001) subliniază că *masculinitatea* aparține societăților în care rolurile de gen sunt distincte (ex. se presupune că genul masculin este asertiv, dur, puternic, centrat pe succese materiale, în timp ce genul feminin este mai modest, gingaș și preocupat de calitatea vieții), iar *feminitatea* aparține societăților în care rolurile de gen sunt suprapuse (ex. atât genul masculin, cât și cel feminin este modest, gingaș și preocupat de calitatea vieții).

În comparație cu membrii culturilor feminine, cei din culturile masculine au o puternică motivație pentru realizările personale, consideră munca un nod central al vieții lor, acceptă inferențele companiei în viața privată, nivelul stresului cauzat de locul de muncă

este ridicat, valorizează diferit bărbaţii şi femeile aflaţi în aceeaşi poziţie socială şi văd recunoaşterea, avansarea sau provocarea ca decisive pentru satisfacţia lor în muncă.

În culturile feminine elevii încearcă să se comporte modest şi practică solidaritatea şi cooperarea, în schimb în culturile masculine încearcă să se impună, să iasă în evidenţă şi preferă concurenţa reciprocă. Alegerea materiilor de studiu în culturile feminine se bazează pe interese intrinseci, iar bărbaţii pot alege şi materii considerate tradiţional feminine, în culturile masculine alegerea se pliază pe oportunităţile ce ţin de carieră, iar bărbaţii evită materiile considerate tradiţional feminine. Profesorul foloseşte ca normă şi ca reper elevul mediu în culturile feminine şi cel mai bun în cele masculine, iar sistemul recompensează mai ales adaptarea socială, în societate feminină, şi mai ales performanţele academice remarcabile, în cea masculină. Profesorul evită lauda direct, publică, în culturile feminine, în timp ce în culturile masculine profesorul laudă deschis elevii buni. Eşecul şcolar este un accident relativ minor în societăţile feminine, dar are influenţă asupra imaginii de sine în culturile masculine. Pedeapsa corporală este vehement respinsă în culturile feminine, în timp ce în culturile masculine este, uneori, considerată salutară.

Dimensiunea masculinitate-feminitate este utilă în înţelegerea diferenţelor şi similitudinilor culturale, întrucât pentru o comunicare eficientă cu străinii, membrii ambelor culturi trebuie să-şi definească rolurile de gen atât în raport cu indivizii de acelaşi sex, cât şi cu cei de sex opus, existând o variabilitate relaţională din acest punct de vedere. Indivizii din culturile puternic masculine, de exemplu, tind să aibă puţine interacţiuni cu membrii sexului opus, apreciind relaţionarea cu indivizii de acelaşi sex ca fiind mai familiare decât cu cei de sex opus. Membrii culturilor feminine, pentru a comunica efectiv cu străinii dintr-o cultură masculină, în special, fie că sunt de gen masculin sau feminin, trebuie să înţeleagă orientarea reciprocă a rolurilor de gen.

Hofstede (2001), pe baza tendinţelor predominante în fiecare cultură şi a scorurilor obţinute în cercetările sale multinaţionale, ne-a

oferit exemple de culturi diferențiate pe dimensiunea masculinitate-feminitate:

Culturi masculine: Austria, Germania, Italia, Jamaica, Japonia, Mexic, Elveția, cultura arabă.

Culturi feminine: Chile, Costa Rica, Danemarca, culturile din Africa de Est, Finlanda, Olanda, Norvegia, Suedia, Thailanda.

4.6. Metode și tehnici folosite în descrierea relațiilor interpersonale profesori-elevi

Partea cea mai presantă a demersului nostru constă în conceptualizarea, descrierea și evaluarea cât mai corectă a relațiilor interpersonale profesori-elevi. Încă de la început este important de recunoscut ușurința cu care putem vorbi, apoi observa sau descrie relațiile interpersonale. Dacă ne oprim însă aici, majoritatea oamenilor vor rămâne numai cu o idee familiară despre ce înseamna acest tip de relații, mai departe, descrierile și operaționalizările clare necesare aplicațiilor fiind dificil de găsit, ba chiar uneori insesizabile.

> Evaluările relațiilor interpersonale trebuie să integreze rolurile și funcțiile diferite pe care profesorii le interpretează în clasă: formatori, agenți ai socializării, mediatori, organizatori etc.

Cea mai autentică descriere și evaluare a relațiilor interpersonale profesori-elevi apare în condițiile în care informațiile provin din mai multe perspective și surse în urma folosirii mai multor metode de-a lungul multiplelor ocazii și în contexte variate. În acest fel, descrierea, ca de altfel relația în sine, se prezintă ca un ansamblu de date. Există cel puțin două perspective din care putem evalua relațiile interpersonale profesori-elevi: a actorilor implicați direct în relaționare (profesori/elevi) și a observatorilor.

A. Evaluarea relațiilor interpersonale profesori-elevi: perspectiva elevilor

Printre metodele folosite în evaluarea relațiilor interpersonale profesori-elevi din punctul de vedere al elevilor includem interviurile, chestionarele și testele aplicate elevilor. În ciuda limitelor impuse de măsurătorile auto-raportărilor elevilor, în sensul în care acestea pot avea o corelație slabă cu comportamentele, evaluările relațiilor interpersonale au ca scop examinarea și descrierea reprezentărilor pe care fiecare individ le are despre aceste relații. Prin urmare, interviurile, chestionarele pot facilita atingerea acestui scop.

Deși putem vorbi de un registru amplu de interviuri informale utilizate în a afla perspectiva elevilor asupra vieții din clasă și asupra profesorilor, în mod curent există o serie de interviuri structurate, formalizate, focalizate pe viziunea elevilor asupra relațiilor interpersonale cu profesorii.

În *intervievarea* copiilor despre relațiile cu profesorii se pot observa câteva principii generale:

- copii pot să nu răspundă la întrebările directe legate de propriile experiențe, dar pot cu ușurință răspunde la aceleași întrebări dacă se fac trimiteri la elevi în general sau la alți colegi de clasă;

- odată ce elevul a răspuns, intervievatorul trebuie să fie de acord cu perspectiva acestuia și cu diplomație să caute să obțină exemple specifice ale experienței în discuței. În fond, obiectivul interviului trebuie să fie acela de a obține informații despre relațiile interpersonale la nivelul experiențelor specifice;

- intervievatorii trebuie să abordeze interviurile ca oportunități de a aduna informații despre modelele reprezentaționale ale elevilor asupra relațiilor interpersonale cu profeorii. Acest model ține de viziunea copiilor asupra realității și, asemenea reprezentărilor altor relații interpersonale, se bazează pe ceea ce ei au experimentat și observat de-a lungul numeroaselor situații.

Există câteva seturi de *chestionare* pentru evaluarea relațiilor profesor-elev, care oferă promisuni considerabile în utilizarea lor de

către psihologi în școli. În aceeași direcție ca și interviurile, această metodă poate fi utilizată pentru examinarea reprezentărilor sociale ale copiilor despre relațiile cu profesorii. Prin astfel de instrumente se măsoara gradul în care:

- copiii resimt suportul social și grija profesorilor;
- elevii percep așteptările profesorilor ca fiind corecte, consistente și exacte;
- elevii simt participarea și răspunsul profesorului la nevoile lor individuale.

Utilizarea chestionarelor ne permite derivarea a cinci patternuri de relații, care pot fi stabilite între profesori și elevi: optim, adecvat, privat de emoții pozitive, neimplicat și confuz.

a) Copii cu un pattern *optim* trăiesc mai multe emoții pozitive în relațiile cu profesorii și caută mai puțin proximitatea psihologică;
b) Patternul *privat de emoții pozitive* este opusul primului, altfel spus, elevii nu experimentează emoții pozitive în relația cu profesorii, dar sunt apropiați psihologic de ei.
c) Elevii care se încadrează în patternul *neimplicat* sunt nesiguri și nemulțumiți de relația cu profesorii, dar nici nu doresc o apropiere psihologică de aceștia.
d) Elevii cu un pattern *confuz* prezintă un nivel ridicat al calității stărilor afective și o nevoie foarte mare pentru proximitate psihologică în relațiile cu profesorii. Ei par a fi avizi de afecțiune, în ciuda siguranței emoționale pe care o exprimă.

Metoda sociometrică își are originea în lucrările psihosociologul american de origine română Jacob Lévy Moreno și cuprinde un ansamblu de întrebări prin care se cere membrilor unui grup de elevi să indice colegii cu care preferă, respectiv pe cei cu care nu preferă să se asocieze în vederea participării la o activitate comună. În școală elevii pot fi solicitați să-și exprime opțiunile cu privire la așezarea în bănci, participarea la o activitate de învățare, organizarea în grupe la lucrări practice, numirea responsabilului clasei, alegerea partenerului de joacă ori indicarea colegilor cu care ar dori să fie prieteni. Metoda vizează

exprimarea unor opțiuni sau dorințe în funcție de anumite criterii specifice, dar nu epuizează totalitatea relațiilor interpersonale. Ea se adresează doar relațiilor preferențiale, simpatetice.

Fără a fi exhaustivă, analiza obținută prin testul sociometric furnizează informații prețioase asupra configurației și coeziunii grupului clasă și asupra nivelului de integrare a elevilor.

B. Evaluarea relațiilor interpersonale profesori-elevi: perspectiva profesorilor

Evaluarea relațiilor profesor-elev, având ca izvor de informații profesorii, este mai dezvoltată comparativ cu prima situație expusă mai sus. Metodele utilizate sunt, de asemenea, chestionarele și interviurile, făcând subiectul aceloraşi critici privind măsurarea auto-raportărilor oferite de subiecții intervievați sau chestionați.

Chestionarele aplicate profesorilor comportă analize pe mai multe dimensiuni prin care pot fi cuantificate percepțiile profesorilor asupra relațiilor lor cu elevii:

- Conflict/Furie
- Căldură/Apropiere
- Comunicare deschisă
- Dependență
- Stări de neliniște

Dimensiunea *Conflict/Furie* este măsurată prin itemi care indică dezacordul, neînțelegerea frecventă între profesori și elevi (ex. „Acest elev și eu suntem într-un permanent conflict").

Dimensiunea *Căldură/Apropiere* măsoară efectul pozitiv (ex.: „Împărtășesc o relație afectuoasă, călduroasă cu acest elev"), în timp ce dimensiunea *Comunicare deschisă* evaluează gradul în care copilul și profesorul comunică despre subiecte personale (ex. „Acest elev îmi dezvăluie informații personale despre el").

Dimensiunea *Dependență* se referă la gradul în care un elev a dezvoltat un nivel neprotrivit de dependență (ex.. Acest elev caută întotdeauna ajutorul meu, chiar și când nu este necesar").

Dimensiunea *Stări de neliniște* indică îngrijorarea profesorului față inabilitatea lui de a relaționa cu elevii.

Utilizarea ***interviurilor*** prin care se solicită adulților conturarea reprezentărilor despre relațiile cu elevii poate fi un demers similar celui de intervievare a copiilor prin care se obțin descrierile acestora privind relațiile cu profesorii. Deşi într-o primă fază aceste interviuri au fost validate şi utilizate cu părinții, ulterior au fost adaptate în vederea aplicării profesorilor. Aceste instrumente presupun scorarea reprezentărilor profesorilor asupra relației cu elevii şi asupra lor ca profesori. Concret, reprezentările sunt sondate cu ajutorul unui interviu semistructurat.

Se pot sublinia câteva aspecte esențiale ale intervievării profesorilor:

- este necesar acordul lor şi trebuie ca ei să se simtă cât mai confortabil în timpul interviului, evitându-se totodată situațiile de presiune asupra răspunsurilor, mai ales în cazul unor întrebări la care nu doresc să răspundă;
- în timpul interviului, referirile la copii se vor face, de fiecare dată, spunându-le numele;
- interviul cu profesorii trebuie să ia forma unei conversații centrate pe întrebările dintr-un ghid de interviu semidirectiv;
- atunci când este posibil, în cursul interviului se pot sonda, solicita experiențe particulare sau exemple din partea profesorilor.

BCU IAȘI / CENTRALA UNIVERSITARĂ

Întrebări şi aplicaţii:

1. Caracterizaţi relaţiile profesor-elev din cadrul unei clase cu care lucraţi. Care sunt factorii care influenţează aceste relaţii?
2. Cum se prezintă dinamica relaţiilor profesor-elev din perspectiva dimensiunilor *dominanţă vs. supunere* şi *cooperare vs. opoziţie*?
3. Descrieţi influenţa trăsăturilor de personalitate în relaţiile interpersonale din clasa de elevi.
4. Argumentaţi cum condiţionează reprezentările sociale ale profesorilor şi elevilor calitatea relaţiilor interpersonale dintre actorii educaţiei.
5. Evidenţiaţi rolul feedback-ului pentru buna funcţionare a relaţiei interpersonale profesor-elev.
6. Identificaţi influenţele externe exercitate asupra relaţiilor interpersonale profesor-elev.
7. Argumentaţi afirmaţia: relaţiile copii-părinţi sunt predictori semnificativi ai competenţelor şcolare.
8. Explicaţi influenţa dimensiunilor culturale asupra relaţiilor intepersonale din grupurile şcolare.

Instrumente de lucru

Exemplu de *Ghid de interviu utilizat în intervievarea profesorilor*

Consemn:

Pentru aproximativ o oră, vă vom adresa câteva întrebări despre relaţia dumneavoastră cu „*elevul X – se specifică numele copilului*" şi despre alte relaţii interpersonale din viaţa dumneavoastră. Veţi găsi unele din întrebările care urmează ca având un caracter personal. Vă rog să-mi spuneţi dacă nu doriţi să răspundeţi la acestea şi vom trece la următoarele întrebări. Suntem interesaţi de părerea dumneavoastră

asupra relației pe care o aveți cu „*elevul X*". După cum știți, avem multe informații despre copii, dar am dori să știm mai multe despre relațiile profesori-elevi și alte persoane importante din viața acestora din urmă.

A. Relațiile interpersonale profesori- elevii:

1. Vă rog să alegeți trei cuvinte care descriu cel mai bine relația dvs. cu „*elevul X*". Acum, vă rog să-mi spuneți pentru fiecare cuvânt o experiență care l-ar descrie. (Exemplu: „distractiv"; spuneți-mi un moment în care relația dumneavoastră cu „*elevul X*" a fost distractivă. *Treceți prin fiecare cuvânt separat.*
2. Descrieți-mi un moment specific, primul care vă vine în minte când dumneavoastră și „*elevul X*" v-ați înțeles foarte bine. Spuneți-mi mai multe despre ceea ce s-a întâmplat. Cum v-ați simțit? Cum credeți că s-a simțit „*elevul X*"?
3. Acum, povestiți-mi despre un moment în care dumneavoastră și „*elevul X*" nu v-ați înțeles foarte bine. Spuneți-mi mai multe despre ceea ce s-a întâmplat. Cum v-ați simțit? Cum credeți că s-a simțit „*elevul X*" ?
4. Ce fel de experiențe cu alte persoane credeți că au fost deosebit de dificile sau provocatoare pentru el sau ea?
5. Profesorii se întreabă în legătură cu cât de mult sau cât de puțin să-i preseze pe elevi să învețe ceea ce este dificil. Descrieți-mi o situație în care acest lucru vi s-a întâmplat raportat la „*elevul X*". Cum ați abordat dumneavoastră și „*elevul X*" această situație? Cum v-ați simțit?
6. Relatați-mi despre un moment recent în care „*elevul X*" s-a comportat nepotrivit, indezirabil (dați-mi un exemplu concret). Ce s-a întâmplat? Ce ați făcut? Care au fost două dintre trăirile dumneavoastră afective? Așa merg lucrurile de obicei?
7. Spuneți-mi o situație în care „*elevul X*" a fost supărat și a venit la dumneavoastră. Ce s-a întâmplat? Ce ați făcut? Care au fost două dintre trăirile dumneavoastră afective? Așa merg lucrurile de obicei?

8. Ce vă oferă cea mai mare satisfacție ca dascăl al *„elevului X”*. Care sunt motivele?
9. Fiecare profesor se întreabă cel puțin ocazional dacă a venit sau nu în întâmpinarea nevoilor elevilor. Cum se prezintă pentru dumneavoastră acest lucru în raport *„elevul X”*. Cum gestionați aceste întrebări, îndoieli? Vă gândiți vreodată la *„elevul X”* când acesta este acasă?
10. Cum comunicați cu *„elevul X”* despre nevoile lui de independență sau ajutor? Ce face *„elevul X”* pentru a vă transmite nevoile lui?
11. Care este relația dumneavoastră cu familia lui (*„elevul X”*) ?

B. Relațiile interpersonale profesori – profesori

1. Acum aș dori să vă întreb despre relațiile dumneavoastră cu ceilalți profesori din școală.
2. Cum ați descrie relațiile dumneavoastră cu ceilalți profesori din școală?
3. Povestiți-mi despre relația cu unul dintre profesorii dumneavoastră din vremea când erați elev (Pianta și co., 1997).

Scala relației elev – profesor
(G. Creasey, P. Jarvis, E. Knapcik, 2009)

Este un inventar format din 36 de itemi prin care elevii apreciază calitatea relației cu profesorii pe o scala Likert în 7 puncte (1 – dezacord total, 7 – acord total). Instrumentul cu o construcție factorială, prezintă 2 – factori: primul conține 11 itemi și reflectă gradul în care elevii se simt legați, apropiați de profesori. Astfel, acest factor reprezintă *Dimensiunea legăturilor sociale cu profesorii.* Itemii care vizează această dimensiune sunt: 3, 6, 11, 12, 17, 21, 23, 29, 30, 35, 36. Scorurile ridicate indică sentimente puternice de apropiere, în timp ce scorurile scăzute sunt semne ale evitării sau ale unei tendințe de eschivare în dezvoltarea unor relații apropiate cu dascălii.

Al doilea factor conține 8 intemi și exprimă preocupările elevilor în ce privește valoarea și acceptarea lor de către profesor. Întrucât acest factor face trimitere la îngrijorările, neliniștile, temerile elevilor, a fost etichetat ca *Dimensiunea anxietate în relația cu profesorii.* Itemii care măsoară acest factor sunt: 4, 5, 7, 8, 22, 25, 31 și 34. Scorurile înalte reflectă o anxietatea generalizată în relațiile cu profesorii, în timp ce scorurile scăzute exprimă percepții mai puțin amenințătoare ale relațiilor profesori-elevi.

Afirmațiile de mai jos se referă la modul în care vă raportați la relația dumneavoastră cu profesorul X. Indicați, vă rog, gradul dumneavoastră de acord sau dezacord pentru fiecare dintre aserțiunile următoare.

1	2	3	4	5	6	7
Dezacord Total						Acord Total

1. Îmi doresc ca acest profesor să fie mai preocupat de bunăstarea elevilor.
2. Apreciez că este dificil să mă bazez pe acest profesor.
3. Profesorul vine în întâmpinarea nevoilor elevilor săi.
4. Mi-e teamă că voi pierde respectul acestui profesor.
5. Îmi fac multe griji în ceea ce privește interacțiunile mele cu acest cadru didactic.
6. Nu-mi este greu să simt legătura dintre mine și acest profesor.
7. Acest dascăl mă face să am îndoieli față de mine.
8. Sunt agitat în preajma acestui profesor.
9. Consider că acest cadru didactic nu stabilește legături eficiente cu elevii.
10. Acest profesor pare că apreciază numai anumiți elevi.
11. Mă simt confortabil să-mi împărtășesc gândurile acestui dascăl.
12. Consider că-mi este relativ ușor să mă apropii de el/ea.
13. Uneori starea profesorului este imprevizibilă.
14. Acest cadru didactic manifestă favoritisme față de anumiți elevi.

15. Profesorul pare că se simte inconfortabil în interacțiune cu elevii.
16. Prefer să nu arăt acestui profesor adevăratele mele gânduri sau sentimente.
17. Îmi este ușor să relaționez cu acest profesor.
18. Mă simt inconfortabil când profesorii încearcă să fie prea prietenoși cu elevii.
19. Rareori îmi fac griji că aș putea să pierd respectul acestui profesor.
20. Mă deranjează că profesorul nu pare să acorde atenție nevoilor elevilor săi.
21. Mă simt foarte atașat de clasă sau de profesor.
22. Mi-e teamă să-mi expun ideile în preajma acestui profesor; cred că acesta mă va desconsidera.
23. De obicei discut cu profesorul despre problemele și grijile mele.
24. Nu mă simt confortabil să mă dezvălui acestui dascăl.
25. Mi-e teamă că daca îmi voi împărtăși gândurile acestui cadru didactic, acesta mă va aprecia mai puțin.
26. Nu-mi fac griji prea des că voi putea pierde respectul acestuia.
27. Îmi este ușor să mă bazez pe ajutorul acestui profesor.
28. Dacă voi avea probleme în clasă, nu cred că profesorul va fi foarte motivat să mă ajute.
29. Acestui profesor îi pot spune aproape orice.
30. Mă simt confortabil știind că mă pot baza pe acest profesor.
31. Îmi fac griji că nu mă ridic la standardele acestui profesor.
32. Îmi fac griji deoarece acestui dascăl nu îi pasă cu adevărat de elevii săi.
33. Prefer să nu mă apropii prea mult de profesori.
34. Adeseori îmi fac griji că acest profesor nu prea mă place.
35. Dacă aș avea vreodată vreo problemă în clasă, știu că aș putea vorbi cu acest profesor.
36. Știu că acest cadru didactic mă va face să mă simt mai bine dacă aș avea vreo problemă.

Exemplu de *Ghid de interviu utilizat în intervievarea elevilor*

Un interviu semidirectiv cu ajutorul căruia adunăm informații despre percepțiile copiilor, începând cu vârsta de 7 ani, asupra relațiilor cu profesorii, se dezvoltă pornind de la următorul ghid de interviu sugestiv, la care practicienii experimentați pot cu ușurință adăuga noi întrebări sau teme de discuție.

1. Care este profesorul cu care petreci cel mai mult timp?
2. Care sunt lucrurile pe care profesorul le face ca tu să te simți bine? Ce activități atractive propune acest profesor? Aici intervievatorul va adresa și întrebări de aprofundare, căutând exemple specifice și încurajând elevii să elaboreze descrieri detaliate ale acestor activități. În plus, va încerca să afle cât de des și în ce împrejurări sunt derulate aceste activități.
3. Dacă ești supărat, poate profesorul să te ajute să te simți mai bine? Cum se întâmplă acest lucru?
4. Poate profesorul să-ți creeze stări de furie sau tristețe? Cum reușește să facă acest lucru?
5. Acest profesor țipă sau se supără vreodată? Unii copii au fost pedepsiți? Profesorul a țipat vreodată la tine sau te-a pedepsit?
6. Acest profesor îți acordă multă atenție? Ce anume faci pentru a-i capta atenția asupra ta?
7. Consideri că acest profesor îți este de ajutor? Cum te ajută pe tine? Îi ajută în aceeași măsură și pe ceilalați elevi.

Testul sociometric
(Moreno, 2009)

Analiza și prelucrarea datelor culese cu ajutorul unor perechi de întrebări sunt demersuri care presupun pe de o parte construcția unor *sociomatrici*, instrumente utile în aprecierea statutelor elevilor și

numărului alegerilor şi respingerilor reciproce, iar pe de altă parte conturarea unei *sociograme*, o veritabilă radiografie afectivă a grupului clasă.

Exemple de perechi de întrebari care pot fi incluse într-un test sociometric:

(1) Cu cine dintre colegii tăi de clasă ai dori să stai în bancă?
(2) Cu cine dintre colegii de clasă nu ai dori să stai în aceeaşi bancă?

(1) Cu cine dintre colegii de clasă ai dori să înveţi?
(2) Cu cine dintre colegii de clasă nu ai dori să înveţi?

(1) Cine ai dori să fie şeful clasei?
(2) Cine ai dori să nu fie şeful clasei?

(1) Cu cine dintre colegii de clasă ai prefera să-ţi petreci vacanţa?
(2) Cu cine dintre colegii de clasă nu ai dori să-ţi petreci vacanţa?

Matricea sociometrică este un tabel cu dublă intrare, în care pe verticală şi pe orizontală sunt trecuţi toţi elevii colectivului investigat într-o anumită ordine.

- Pe orizontală, în dreptul fiecărui subiect, se consemnează alegerile şi respingerile exprimate. De exemplu, dacă numărul alegerilor şi respingerilor exprimate a fost limitat la 4, primul subiect ales primeşte patru puncte, al doilea primeşte trei puncte, cel aflat pe locul 3 primeşte două puncte, iar al patrulea un punct. La fel se procedează şi cu respingerile: primul respins primeşte (–4) puncte, al doilea (–3), al treilea (–2), iar al patrulea (-1)
- Pe verticală se obţin alegerile şi respingerile primite de fiecare subiect de la toţi ceilalţi membri ai grupului.

Însumarea datelor de pe orizontală (alegeri şi respingeri exprimate) ne va indica gradul de *expansivitate afectivă* al fiecărui elev, în timp ce datele de pe verticală (alegeri şi respingeri primite) indică

locul ocupat de individ în cadrul grupului, adică *statutul său sociometric*. Totalizările pe linii se fac numai atunci când nu se limitează numărul de alegeri și de respingeri. În condiții de limitare numărul de alegeri, respectiv de respingeri exprimate, va fi același la toți subiecții. Pentru a nu încărca prea tare tabelul, se întocmesc separat matrici pentru percepția sociometrică, în care se trec așteptările subiectului cu privire la alegeri și respingeri. Datele se consemnează în mod analog: (3), (2), (1) puncte pentru așteptările cu privire la alegeri și (–3), (–2), (–1) pentru așteptările cu privire la respingeri.

Pe baza matricei se calculează o serie de indici sociometrici care ne oferă informații despre individ sau grup, cum ar fi: locul individului în cadrul grupului, poziția ocupată de el în grup (statutul sociometric al individului), expansivitatea sa afectivă (câte alegeri face în cadrul grupului), gradul în care preferințele unui subiect sunt cunoscute de ceilalți membri ai grupului (transparența relațiilor), relația dintre valoarea alegerii sociometrice și valoarea percepției sociometrice (disonanța sociometrică) Zlate, 1972.

- *indicele de statut sociometric al membrilor grupului* este dependent de numărul alegerilor primite de fiecare și se face astfel:

$$I_{SS} = \frac{\text{alegeri primite de x}}{N-1}$$

în care (N) este numărul membrilor grupului.

- *indicele de statut preferențial*, care ține seama atât de alegerile, cât și de respingerile primite de fiecare subiect și se calculează astfel:

$$I_{SP} = \frac{\text{alegeri - respingeri primite de x}}{N-1}$$

O imagine intuitivă, a configurației relațiilor interpersonale din interiorul unui grup este oferită de sociogramă. *Sociograma* reprezintă redarea grafică a relațiilor preferențiale dintre membrii grupului. Ea ne permite să vedem alegerile reciproce, respingerile reciproce, precum și

opozițiile de sentimente (cuplul alegere – respingere). De asemenea, vom putea identifica perechi sau selecții reciproce (amicale sau ostile); triunghiuri care unesc trei subiecți sau diverse alte poligoane, după numărul elevilor în chestiune; sau, în fine, lanțurile comportând o serie de alegeri reciproce sau unilaterale. În anumite cazuri, grupul clasă poate prezenta un clivaj complet, adică un fel de segregare a alegerilor, care are ca efect scindarea grupului în două sau mai multe subgrupuri în general ostile.

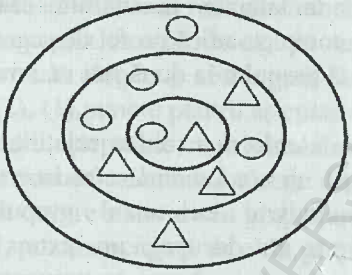
Sociogramele pot fi *colective* (redau relațiile dintre indivizi la nivelul întregului grup) și *individuale* (redau situația relațiilor preferențiale ale unui individ cu restul grupului). Sociograma individuală este, de fapt, un decupaj, un extras din sociograma colectivă. Pentru întocmirea sociogramei se recurge la un sistem de semne convenționale:

- Fetele sunt reprezentate prin cercuri (O), iar băieții prin triunghiuri (Δ);
- Relațiile existente între membrii grupului sunt consemnate prin linii, astfel:

A ⟶ B (A alege pe B)
A ⟵ D (A este ales de D)
A ⟷ H (alegeri reciproce)
A ⟶ C (A respinge pe C)
A ⇠ F (A este respins de F)
A ⇠⇢ N (respingeri reciproce)
A ⇄ I (A alege pe I, iar I respinge pe A)
A —≺ B (A se așteaptă să fie ales de B)
A —≺ F (A se așteaptă să fie respins de F)

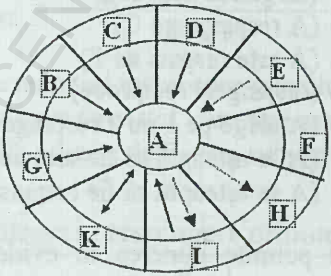
Din dorința de a permite punerea în evidență a rezultatelor esențiale ale testului sociometric (diferențe de statut, perechi, lanțuri, clici eventuale), M. Northway propune metoda țintei, constituită dintr-un sistem de cercuri concentrice în care sunt plasați subiecții în funcție de numărul de alegeri primite. În cercul din mijloc sunt plasați subiecții cu numărul cel mai mare de alegeri primite (deci cu indicii de statut

sociometric cei mai indicați), în celelalte subiecții cu alegeri mai puține, iar în ultimul cerc subiecții fără nici o alegere. Se evidențiază în felul acesta care sunt elevii cei mai populari (liderii informali ai grupului), elevii respinși și elevii izolați.



Sociograma colectivă a grupului mixt
(metoda țintei propusă de M. Northway)

Sociograma individuală poate fi realizată după modelul propus de J. Maisonneuve (metoda roții). În centru se trece persoana care ne interesează, iar în diferite sectoare de cerc se trec fie toți membrii grupului (dacă nu este prea mare), fie doar elevii care sunt cuprinși în câmpul relațiilor preferențiale care privesc subiectul analizat.



Sociograma individuală școlară
(metoda roții propusă de J. Maisonneuve)

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Metoda aprecierii obiective a personalității
(Gh. Zapan, 1979)

Reprezintă un chestionar menit să evalueze gradul de intercunoaştere a membrilor grupului; metoda poate fi aplicată în două variante:

1. Se propune grupului evaluarea clasamentului (primii 30%, ultimii 30% şi 30% media) membrilor grupului în cadrul unei activități (teza la matematică, lucrare de control, probă sportivă...).

Numiți primii clasați.....

Numiți ultimii clasați.....

Numiți grupul de mijloc.....

Se cere fiecărui membru să se autoevalueze prin plasarea în una din cele 3 grupe. Corectarea chestionarului constă în întocmirea unui tabel în care pe orizontală şi pe verticală se scrie numele elevilor, iar în căsuțele rezultate se înscrie aprecierea obținută:
(+) pentru situarea în primii 30%
(-) pentru situarea în ultimii 30%
0 pentru situarea în medie

	A.P.	I.M.	E.V.	O.I.	etc.
A.P.	0	+	+	+	-
I.M.	+	+	-	+	-
E.V.	+	0	+	+	-
O.I.	0	+	-	0	-
etc.	-	-	-	-	-

Pe orizontală se notează aprecierile exprimate de fiecare membru, iar pe verticală se înregistrează cele primite (ex. A.P. se consideră pe sine

printre cei medii, pe I.M. în primii 30%, la fel pe E.V., iar pe O.I. printre cei medii).

Se calculează pe verticală media algebrică a aprecierilor primite, ca apreciere obiectivă. Se compară clasificarea individuală cu cea obiectivă (tabelul poate fi realizat pe tablă).

2. Se propune o activitate și li se cere membrilor grupului să anticipeze clasificarea posibilității de execuție a fiecărui membru al grupului (în scris). Se trece la executarea activității și la stabilirea clasificării reale pe baza rezultatelor obținute. Se compară estimarea anticipativă cu clasificarea reală.

Proba se poate aplica și pentru evaluarea diferitelor trăsături de personalitate:

TRĂSĂTURI POZITIVE ȘI NEGATIVE DE PERSONALITATE
(evaluate prin metoda aprecierii obiective)

POZITIVE		NEGATIVE	
Modestie	Obiectivitate	Îngâmfat	Subiectiv
Sociabilitate	Spirit critic	Izolat	Necritic
Respect	Spirit autocritic	Lipsit de respect	Neautocritic
Sinceritate	Inițiativă	Nesincer	Fără inițiativă
Optimism	Prestigiu	Pesimist	Lipsă de prestigiu
Corectitudine	Independență	Incorect	Dependent
Responsabilitate	Echilibru	Iresponsabil	Neechilibrat
Perseverență	Dominanță	Neperseverent	Supus
Generozitate	Spirit cooperativ	Egoist	Necooperativ
Consecvență	Calm	Inconsecvent	Impulsiv

Hărnicie	Curaj	Leneş	Fricos
Devotament	Amabilitate	Lipsă de devotament	Nepoliticos

Alți factori determinanți ai personalității: inteligența, creativitatea, capacitatea de autocunoaştere, capacitatea de intercunoaştere, voința, aptitudinile organizatorice, de conducere, aptitudini speciale (artistice, sportive, tehnice etc), capacitatea de comunicare şi relaționare.

În această variantă proba poate fi folosită şi ca exercițiu de întocmire a unei caracterizări, cu mențiunea că în acest caz portretul de verificare şi apreciere îl va realiza un elev sau fiecare elev pentru alt coleg.

Bibliografie

1. Baker, J. A., (1999), *Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality and student satisfaction with school.* The Elementary School Journal,100
2. Bowlby, J., (1969), *Attachment and loss*: Vol. 1. Attachment, New York: Basic Books
3. Brophy, J. E., (1996), Teaching problem students. New York: Guilford.
4. Brophy, J., (1985), *Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students.* in C. Ames &R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*: Vol. 2. The classroom milieu. New York: Academic Press
5. Brophy, J., Good, J. L., (1974), *Teacher-student relationships.* New York: Holt, Rinehart & Winston
6. Brophy, J. E., & Evertson, C. M., (1976), Learning from teaching: A developmental perspective. Boston, MA: Allyn & Bacon
7. Calderhead, J., (1996), *Teachers, beliefs, and knowledge*, in D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology,* New York: Simon & Schuster

BIBLIOTECA DE PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE

8. Calderhead, J., Robson, M., (1991), *Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice*, Teaching and Teacher Education, 7
9. Campbell, S. B., (1990), *Behavior problems in preschool children*, New York: Guilford
10. Chiu, L. H., Tulley, M. (1997), Student preferences of teacher discipline styles. Journal of Instructional Psychology, 24 (3), 168–175
11. Cristea S., (2003). *Managementul organizației școlare*, EDP. RA., București
12. Cucoș, C., (2002), *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*, Editura Polirom, Iași
13. De Visscher, P., (2001), *Dinamica grupurilor restrânse* (I), în De Visscher, P., Neculau, A. (coord.), Dinamica *grupurilor*. Texte de bază, Editura Polirom, Iași
14. Duck, S., (2007). *Human relationships*, 4th edition, Sage Publications, London
15. Dunne, E., Bennett, N., (1995). *Talking and learning in groups*, Taylor & Francis e-Library
16. Forgas, J. P., Fitness, J., (2008). *Social relationships cognitive affective and motivational processes*, Psychology Press Taylor & Francis Group, New York
17. Gurvitch, G., (1967), Traité de sociologie, Paris, P.U.F.
18. Hadfield, J., (1992), *Classroom Dynamics*, Oxford University Press.
19. Hamre, B., Pianta, R., (2001), *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. Child Development, 72 (2)
20. Haynes, N., Emmons, C., Ben-Avie, M., (1997), *School climate as a factor in student adjustment and achievement*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 8(3)
21. Hersey, P., Blanchard, K.H. (1977), *The Management of Organizational Behavior*, 3rd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ,
22. Hinde, R., (1987), *Individuals, relationships, and culture*, New York: Cambridge University

23. Hofstede, G., (2001). *Culture consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organization across nation (2nd ed)*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Hofstede, G., (1986). Cultural differences in teaching and learning. International Journal of Intercultural Relations, 10, 301 – 320
24. Holland, S. H., (1996). *Project 2000: An educational mentoring and academic support model for inner-city African-American boys*, Journal of Negro Education, *65*(3)
25. Howes, C., Hamilton, C. E., Matheson, C. C., (1994). *Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship*. Child Development 65
26. Hughes, J. N. (1992). Social *psychology of consultation*, in F. J. Medway & T. P. Cafferty (Eds.), *School psychology: A social psychological perspective* (pp. 269–303). Hillsdale, NJ: Erlbaum
27. Kasen, S., Johnson, J., Cohen, P., (1990), *The impact of school emotional climate on student Psychopathology*. Journal of Abnormal Child Psychology, 18(2)
28. Kesner, J. E., (2000), *Teacher characteristics and the quality of child teacher relationships*. Journal of School Psychology, 38(2)
29. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939), *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. Journal of Social Psychology, 10, 271-279
30. Lewis, R., (2008), *Understanding pupil behavior Classroom management techniques for teachers*, Taylor & Francis e-Library
31. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J., (2003), *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
32. McLeod, J., Fisher, J., Hoover,G., (2003), *The Key Elements of Classroom Management*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
33. Maisonneuve, J., (1996), *Relațiile interpersonale și sociometria,* în: Neculau, (coord.), *Psihologia socială* Editura Polirom, Iași

34. Moreno, J. L., (2009), *Scrieri fundamentale, Despre psihodramă, metoda de grup și spontaneitate*, Editura Trei, București
35. Murray, C., Greenberg, M. T., (2000), *Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood.* Psychology in the Schools, 38(5)
36. Muller, C., Katz, S. R., Dance, L. J., (1999). *Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher- student relationship from each actor's perspective.* Urban Education, 34
37. Neculau, A., (2003), *Grupul în psihologia socială*, în Neculau, A. (coord.), *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iași
38. Neculau, A., (1996), Psihologia socială, Editura Polirom, Iași
39. Păun, E., (1999), Școala – o abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iași.
40. Pianta, R. C. (1994), *Patterns of relationships between children and kindergarten teachers.* Journal of School Psychology, 32
41. Pianta, R. C., (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association
42. Phillips, M.M., (1997), *Classroom Power Relations: Understanding student-teacher interaction*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc
43. Salmon, D., Freedman, R.A., (2002), *Facilitating Interpersonal Relationships in the Classroom*, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, London
44. Sheets, R. H., Gay, G., (1996), *Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms.* NASSP Bulletin
45. Skinner, E. A., Belmont, M. J., (1993), *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year.* Journal of Educational Psychology, 85
46. Sorokin, P. A., (1962), Society, culture and personality: their structurre and dynamics, Questia Media America, Inc, 1962
47. Stan, E., (2003). *Managementul clasei*, Editura Aramis, București.
48. Tauber, R. T., (2007), *Classroom management: sound theory and effective practice*, 14th edition, Greenwood Publishing Group, Inc
49. Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., Admiral,W., (1999). *Interpersonal relationships between teachers and students in the*

classroom. in H. C.Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: McCutchan

50. Zeanah, C. H., Benoit, D., Barton, M., Regan, C., Hirschberg, L., Lipsitt, L., (1993). *Representations of attachment in mothers and their one-year old infants*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32
51. Zapan, Gh., (1979), *Metoda obiectivă de interpretare a personalităţii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
52. Zlate, Mielu., (1972), *Psihologia socială a grupurilor şcolare,* Editura Politică, Bucureşti

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. MANAGEMENTUL COMUNICĂRII ŞI AL CONFLICTULUI ÎN CLASA DE ELEVI

VERSAVIA CURELARU[1], ROXANA CRIU

Scop:

- cunoaşterea principalelor repere teoretice care fundamentează comunicarea eficientă şi abordarea constructivă a conflictelor.
- familiarizarea cu strategiile şi tehnicile de comunicare şi rezolvare a conflictelor în contextul managementului clasei de elevi.

Obiective:

- să explice importanţa comunicării pentru un management eficient al clasei;
- să identifice abilităţile specifice competenţei de comunicare;
- să enumere şi să exemplifice tipurile de comunicare eficientă în contextul clasei;

[1] **Versavia Curelaru**, lector universitar doctor la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi. Domenii de competenţă: psihologia educaţiei, consiliere psihopedagogică, managementul clasei de elevi. A obţinut titlul de doctor în psihologie cu lucrarea *Implicaţii ale conceptului de sine în performanţa academică*, în care sunt aplicate teoriile conceptului de sine şi ale motivaţiei la domeniul educaţional. A publicat articole ştiinţifice în domeniile de interes menţionate: „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienţei personale pentru sarcini specifice" (autor), în *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi, Psihologie* (2008), „Percepţii ale cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar asupra posibilităţilor de formare continuă în sistem e-learning" (coautor), în *Educaţia Azi* (2008), „Dimensiuni ale motivaţiei de realizare la elevi" (coautor), în *Buletinul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic* (2007/2008) şi altele.

- să identifice şi să exemplifice modalităţile de comunicare suportivă;
- să definească asertivitatea în raport cu agresivitatea şi pasivitatea;
- să formuleze răspunsuri în limbajul responsabilităţii pentru diverse situaţii concrete de comunicare;
- să formuleze mesaje în limbajul disciplinei pentru situaţii ipotetice de abatere comportamentală;
- să identifice barierele de comunicare, pornind de la exemple concrete de situaţii de interacţiune;
- să exemplifice activităţi de stabilire şi menţinere a unei comunicări eficiente între actorii educaţionali (elevi, părinţi, cadre didactice);
- să identifice şi să exemplifice abilităţile de comunicare necesare pentru prevenirea şi rezolvarea conflictelor;
- să prezinte exemple de conflicte care pot să apară în clasă sau în şcoală şi să analizeze eficienţa unor strategii de abordare a acestora.

Structura:

5.1. Definirea competenţei de comunicare în context educaţional

5.2. Abilităţi specifice în cadrul competenţei de comunicare

5.2.1. Abilităţi de transmitere a mesajului

5.2.2. Abilităţi de receptare a mesajului

5.2.3. Abilităţi de exprimare emoţională

5.3. Tipuri de comunicare eficientă în clasă

5.3.1. Comunicarea suportivă

5.3.2. Comunicarea asertivă

5.3.2.1. Asertivitate, agresivitate, pasivitate

5.3.2.2. Mesajul responsabilităţii

5.3.3. Limbajul disciplinei

5.3.3.1. Un model al comunicării în mana-

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

gementul clasei
5.3.3.2.Strategii eficiente de comunicare în situațiile tipice de indisciplină
5.4. Bariere în comunicarea educațională
5.5. Conflictul – efect al unei comunicări deficitare
5.5.1. Definirea conflictului: efecte pozitive și negative
5.5.2. Cauze ale apariției conflictelor în clasă
5.6. Modalități de abordarea a conflictelor
5.6.1. Prevenirea conflictelor printr-o comunicare eficientă
5.6.2. Metode de rezolvare a conflictelor
5.7. Comunicarea cu părinții:
5.7.1. Inițierea și menținerea unei relații de comunicare cu părinții
5.7.2. Organizarea ședințelor cu părinții
Întrebări și aplicații
Instrumente de lucru
Bibliografie

5.1. Definirea competenței de comunicare în context educațional

Pe o sferă generală a analizei, prin *competență*[1] se înțelege, de obicei, capacitatea cuiva de o soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultatele recunoscute ca fiind valoroase. O competență se demonstrează prin cunoștințe temeinice, prin priceperea de a se folosi de ele în desfășurarea unei anumite activități (profesionale, sociale, culturale, sportive etc.) și de a obține rezultate apreciate de cei din jur (colegi, șefi ierarhici, spectatori, cititori, membri ai unei organizații sau colectivități umane în general) (Jinga & Istrate, 2001). Specificul competenței este dat de o anumită

[1] A se consulta și conținuturile referitoare la competență din Capitolul 2 al acestui volum.

legătură dintre *latura socială-obiectivă* a acesteia, determinată de natura şi complexitatea sarcinilor care o cer şi *planul subiectiv-psihologic*, ca rezultantă a cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor şi trăsăturilor temperamental-caracterologice pe care individul le deţine în scopul îndeplinirii funcţiei sociale cu care este investit (Marcus, 1999).

În contextul educaţional actual există numeroase preocupări privind definirea competenţelor. Însă ceea ce interesează din perspectiva managementului clasei de elevi este centrarea pe nevoia de a forma competenţe atât în procesul perfecţionării profesorilor, cât şi în cel al educării copiilor. În cadrul unei analize complexe a domeniului, Alison Wolf considera că formarea profesorilor, bazată pe performanţă sau pe competenţă, reprezintă o posibilitate promiţătoare de reformă şi de ameliorare a programelor (Stoica & Mihail, 2006). Necesitatea de a dezvolta competenţe a marcat începuturile conştientizării nevoii de a defini, activa şi explora acest domeniu. Astfel, competenţa poate fi privită ca *produs complex al educaţiei, al formării şi al experienţei*, şi *nu drept ceva dominant înnăscut, natural, determinat ereditar*, ca *ansamblu de instrumente operaţionale* sau ca *nivel al dezvoltării şi formării bazat pe cunoaştere, priceperi, deprinderi, aptitudini şi pe un optim motivaţional*, care determină performanţa subiectului într-o activitate. Deşi competenţele nu sunt înnăscute, în procesul formării individului, nu trebuie neglijată relaţia dintre acestea şi aptitudini (ca potenţial genetic), deoarece nu putem vorbi de înalte performanţe în lipsa unei baze ereditare (Şoitu, 2001).

Competenţa de comunicare poate fi definită prin atingerea nivelului de performanţă care asigură emiterea şi receptarea mesajului în condiţii optime. Ea se bazează pe existenţa unor aptitudini specifice, pe o anumită disponibilitate biopsihică primară, dar mai ales se formează prin exerciţii şi experienţă, printr-un efort susţinut[1]. În consecinţă, perfecţionarea competenţei de comunicare este esenţială în cadrul procesului instructiv-educativ, atât pentru formatori/profesori,

[1] Chestionarul privind aptitudinile de comunicare de la secţiunea *Instrumente de lucru* a acestui capitol poate fi utilizat pentru explorarea competenţei de comunicare.

cât şi pentru cei formaţi/educaţi. Universul de cunoştinţe specific unui domeniu ştiinţific, abilităţile cognitive, vocabularul, deprinderile, priceperile şi conduitele de comunicare sunt exersate în cadrul procesului continuu de dezvoltare a personalităţii şi perfecţionate prin autoinstrucţie şi autoeducaţie. În accepţiunea unor teoreticieni din domeniu educaţional, competenţa de comunicare este reprezentată prin *„capacitatea individului de a prezenta propriile intenţii, nevoi sau interese, precum şi de a percepe interlocutorul, în vederea iniţierii unui dialog în procesul de învăţământ"* (Schaub & Zenke, 2001, p. 42).

Una dintre caracteristicile procesului de comunicare în clasă este derularea acestuia la două niveluri: al vehiculării conţinuturilor şi al relaţionării. Astfel, sarcina cadrului didactic este mult mai complexă decât cea necesară într-o relaţie oarecare de comunicare, deoarece trebuie să se asigure transmiterea coerentă a unui sistem de cunoştinţe, dar şi relaţionarea cu elevii. Scopul final al unui management eficient al clasei este de a motiva şi angaja elevul în activitatea de predare-învăţare, de a-l responsabiliza şi de a menţine ordinea şi disciplina. În afara unui nivel corespunzător al competenţei de comunicare, şansele de a reuşi în direcţia scopului sunt minime. *Captarea atenţiei, structurarea logică a conţinuturilor pentru a fi înţelese de elevi, utilizarea metalimbajului şi a limbajului nonverbal pentru receptarea mai rapidă a informaţiei, exprimarea emoţională adecvată, dialogul, oferirea oportună a feedback-ului, formularea eficientă a răspunsurilor în situaţiile de indisciplină, oferirea suportului afectiv* sau *negocierea în situaţiile conflictuale* reprezintă obiective care pot fi atinse printr-o comunicare eficientă. Prin urmare, în cadrul managementului clasei, profesorului are rolul de a perfecţiona propria competenţă de comunicare, dar şi de a antrena abilităţile de comunicare ale elevilor. Pentru aceasta, el trebuie să ţină cont de caracteristicile esenţiale ale tuturor competenţelor de natură socială specificate de Owen Hargie (2006), dintre care face parte şi cea de comunicare: *sunt intenţionate; implică un nivel ridicat de control cognitiv, presupun comportamente sincronizate şi specifice situaţiei; sunt învăţate şi perfecţionate prin exersare şi feedback.*

5.2. Abilităţi specifice în cadrul competenţei de comunicare

Este dificil să delimităm net competenţa de comunicare în cadrul sistemului complex de competenţe sociale şi profesionale de care trebuie să dispună o persoană adaptată. Orice competenţă nu poate fi analizată şi dezvoltată decât în raport cu celelalte. Cercetătorul Claude Levy-Leboyer (2009) include în demersul său de analiză a competenţelor un tabel al aşa-numitelor *supracompetenţe* necesare individului în procesul de integrare într-un anumit context socio-profesional (**Tabelul 1**).

Tabelul 1. Supracompetenţe necesare în procesul de integrare socio-profesională (Levy-Leboyer, 2009)

SUPRACOMPETENŢE			
Intelectuale	***Interpersonale***	***Adaptabilitate***	***Orientarea către rezultat***
- Perspectivă strategică - Analiză şi judecată - Planificare şi organizare	- Dirijarea colaboratorilor - Persuasiune - Spirit de decizie - Sensibilitate interpersonală - Comunicare orală	- Flexibilitate şi adaptabilitate	- Energie şi iniţiativă - Dorinţa de a reuşi - Spirit antreprenorial

Am putea aplica aceste supracompetenţe şi la contextele educaţionale formale, nonformale sau informale, susţinând că adaptarea optimă, socială şi profesională a unui cadru didactic depinde de nivelul de dezvoltare a acestora. Analiza supracompetenţelor menţionte relevă un fond comun necesar dezvoltării altor competenţe şi abilităţi subordonate. După cum se observă, unele supracompetenţe (dirijarea colaboratorilor, persuasiunea, comunicarea orală) sunt legate de procesul comunicării. Complexitatea competenţei de comunicare nu ne permite o clasificare, unanim acceptată, a tuturor abilităţilor şi sub-

abilităților care o compun. Numărul caracteristicilor de personalitate, al competențelor și abilitățile legate de actul comunicării în context educațional este atât de mare, încât Laurențiu Șoitu (2001) afirmă că este mai facil răspunsul la întrebarea „Care nu sunt competențele de comunicare?" decât la cea care cere o inventariere cuprinzătoare a acestora. Însă pentru eficientizarea activității la clasă, se impune operaționalizarea conceptul de „competență de comunicare", astfel încât să se poată lucra la perfecționarea unor abilități specifice atât la profesori, cât și la elevi.

Întrucât comunicarea eficientă a conținuturilor de învățare este dezvoltată într-un alt curs de formare inițială a profesorilor[1], vom prezenta în acest capitol principalele categorii de abilități necesare mai curând relaționării și managementului disciplinei. McLeod, Fisher & Hoover (2003) identifică, în cadrul competenței de comunicare a profesorului, două categorii de abilități: *abilități de transmitere a mesajului* și *abilități de receptare* a acestuia. Adăugăm la acestea și o a treia categorie, care se referă la *abilitățile de exprimare emoțională*, prezente atât în etapa de transmitere, cât și în cea de receptare a mesajului.

5.2.1. Abilități de transmitere a mesajului

În cadrul managementului clasei, transmiterea mesajului de la profesor la elev are următoarele scopuri:

- să capteze atenția elevului;
- să comunice cunoștințe și să formeze convingeri;
- să implice elevul în sarcinile de învățare;
- să comunice clar elevului expectanțele privind modul de comportare în clasă;
- să ofere feedback;
- să comunice elevului comportamentele pe care ar trebui să le schimbe.

[1] Cursul de *Psihologia educației*.

Eficienţa transmiterii informaţiei depinde de structurarea clară şi concisă a mesajului verbal, dar şi de atitudinea celui care transmite, reflectată prin limbajul paraverbal (intensitatea vocii, ritmul, intonaţia, accentul, timbrul) şi cel nonverbal (postura, gestica şi mimica). Cercetările realizate de Albert Mehrabian arată că mesajele afectiv-atitudinale se transmit prioritar prin intermediul limbajului nonverbal (55%) şi prin paralimbaj (38%) şi doar în mică măsură prin intermediul cuvintelor (7%). Aceasta se întâmplă deoarece atunci când ni se comunică ceva, noi nu suntem doar receptori auditivi, ci şi vizuali şi emoţionali (Major, 2008). Acelaşi mesaj verbal poate avea înţelesuri diferite, în funcţie de codul paraverbal şi nonverbal care se supraadaugă semnificaţiei cuvintelor. Comunicarea verbală are un rol esenţial în transmiterea conţinuturilor explicite, în timp ce comunicarea nonverbală are rol predominant în exprimarea unor mesaje implicite, care cu greu ar putea fi înţelese din cuvinte (Iacob, 1998). Numeroasele cercetări asupra comunicării nonverbale, realizate în ultimele decade, au identificat următoarele scopuri ale acesteia: *exprimarea şi managementul emoţiilor*, *controlul conversaţiei* (menţinerea sau încetarea acesteia), *construirea relaţiei* (exprimarea respectului, a sprijinului, a înţelegerii, manifestarea simpatiei sau antipatiei), *managementul impresiei şi influenţa socială* (manifestarea siguranţei, a autorităţii, a carismei, a statutului) (Burgoon & Bacue, 2003).

Componente ale transmiterii eficiente a mesajului de către profesor

- Atenția – trebuie concentrată asupra grupului sau persoanei cu care intenționezi să comunici.
- Vigoarea – mesajul trebuie să fie transmis cu implicare și pasiune.
- Cuvintele – profesorul structurează mesajul verbal astfel încât să sublinieze ideile care trebuie notate de către elev.
- Semnalele vocale (paralimbajul) – accentul, intonația, ritmul, intensitatea trebuie să exprime emoțiile, sublinierile, înțelesurile și nuanțele mesajului verbal transmis.
- *Tăcerea* – pauzele în transmiterea informației de către profesor sunt necesare pentru a exprima o expectanță sau pentru a lăsa timp elevilor să gândească, să întrebe, să răspundă.
- Semnalele vizuale – contactul vizual, indicarea prin privire, „acoperirea" clasei cu privirea.
- Limbajul trupului – postura și gesturile trebuie să fie în concordanță cu mesajul verbal și paraverbal transmis și să evidențieze implicarea și atenția profesorului față de întreaga clasă.
- Mișcarea – profesorul poate să se apropie mai mult sau mai puțin de un elev în funcție de ceea ce vrea să transmită (verificarea execuției unei teme, remedierea unei probleme de disciplină, interesul manifestat față de răspunsul unui elev).

(Major, 2008, p. 200)

5.2.2. Abilități de receptare a mesajului

Foarte mulți oamenii asimilează competența de comunicare cu cea de orator, fără a ști că eficiența comunicării depinde și de competența de ascultare. Adesea comunicarea în context educațional este perturbată de faptul că nu există o ascultare eficientă fie din partea profesorului, fie din partea elevului. Un profesor poate crede că

transmite coerent un mesaj către elevii săi, dar comunicarea va fi perturbată dacă elevul nu este învățat să asculte mesajul și nici dacă profesorul nu are abilitatea de a-l asculta cu adevărat pe elev. Deși importantă, sarcina prioritară a profesorului în clasă nu este aceea de transmitere a mesajului, ci de implicare a elevului în activitățile de învățare și transformarea lui într-un partener de comunicare. Receptarea eficientă a mesajului are la bază *atitudinile interlocutorilor*, dar și *abilitățile specifice* dezvoltate în decursul timpului prin exersare.

Atitudini cerute de ascultarea eficientă a interlocutorului

- să vrei cu adevărat să auzi ceea ce are de spus celălalt;
- să vrei sincer să-l ajuți pe celălalt;
- să respecți opiniile, sentimentele, valorile celuilalt, chiar dacă ele vin în contradicție cu ale tale;
- să realizezi că trăirile, opiniile pot fi schimbate și să nu fii derutat atunci când copiii exprimă stări puternice de supărare sau tristețe;
- să ai încredere în capacitatea oamenilor (deci și a elevilor) de a-și rezolva problemele;
- să crezi în importanța pe care o are ascultarea pentru ajutarea celuilalt;
- să dispui de cele trei atitudini esențiale pentru o relaționare pozitivă și de ajutor: autenticitate, respect, empatie.

(Gordon, 1970, apud Hornby, 2003, p. 23-24)

Garry Hornby (2003) susține că receptarea mesajului este adesea compromisă de așa-numita ascultare a propriilor gânduri *(self-listening)*. Înainte de a citi ceva sau de a asculta pe cineva cu privire la un subiect, noi avem deja în minte o serie de gânduri, idei, legate de ceea ce am făcut mai devreme sau de ceea ce vom face mai târziu. În timp ce o altă persoană ne transmite un mesaj, *self-listening*-ul împiedică receptarea totală sau parțială a acestuia și poate conduce la răspunsuri neadecvate. Autorul menționat consideră că tendința de a

asculta propriile gânduri poate fi redusă prin: menținerea unui nivel înalt al atenției, ascultare pasivă și ascultare activă.

Menținerea unui nivel înalt al atenției are la bază următoarele componente:

- păstrarea contactului vizual cu interlocutorul;
- adoptarea unei poziții deschise pentru comunicare (brațele deschise);
- dorința de a învăța de la alții;
- crearea unui mediu lipsit de zgomot (prin închiderea ușii sau a ferestrei, închiderea surselor audio-video etc.);
- gestică și mimică adecvate (ridicarea sprâncenelor, evitarea mișcărilor orientate spre diverse obiecte din cameră);
- distanță interpersonală adecvată (deși diferă în funcție de cultură, trebuie să se evite distanțele prea mari între interlocutori, care împiedică menținerea atenției).

Ascultarea pasivă are scopul de a favoriza deschiderea elevilor care au probleme în comunicarea sentimentelor și ideilor. Este indicată la începutul comunicării, până elevul începe să se deschidă, dar apoi trebuie împletită cu celelalte metode de ascultare, pentru a se evita plictiseala celui care ascultă sau pentru a-l încuraja pe elev să continue. Există câteva reguli ale comunicării pasive:

- toată atenția este acordată persoanei ascultate;
- nu se va spune nimic care ar putea bloca comunicarea;
- ascultătorul utilizează tehnica „deschizătorului de ușă" și îi adresează invitația de a vorbi despre ceea ce îl frământă: „Pari îngrijorat, ai vrea să vorbești despre asta?". Urmează apoi tăcere pentru a-i lăsa timp interlocutorului să se deschidă;
- receptorul arată atenție față de ceea ce i se spune (prin limbajul trupului);
- receptorul oferă interlocutorului feedback-uri și utilizează încurajări prin limbajul trupului.

Ascultarea activă[1] presupune angajarea receptorului în explorarea şi clarificarea ideilor şi sentimentelor interlocutorului. Această angajare se realizează prin:

- încurajări minimale şi utilizarea întrebărilor deschise: „Poţi să-mi spui mai mult despre...?", „Şi după aceea...?", „Cum s-au întâmplat lucrurile?";
- parafrazare: redă punctele-cheie ale mesajului verbal transmis şi permite focalizarea pe gândurile şi sentimentele elevului; trebuie să fie scurtă şi la obiect (un fel de rezumat privind cheia mesajului şi nu a tot ce s-a spus); presupune o reformulare şi nu o repetare, interpretare sau evaluare a ceea ce s-a spus. Parafrazarea este o modalitate de a răspunde la conţinuturile cognitive exprimate de elev şi are ca efect schimbarea modelului de comportament verbal al elevului. Ex. Elevul spune: „Numai pe mine mă vedeţi atunci când nu particip la lecţie". Profesorul răspunde parafrazând: „Vrei să spui că nu am mai făcut niciodată observaţii şi altor colegi de-ai tăi?", Elevul: „Nu, nu asta am vrut să spun, dar cred ca pe mine mă vedeţi mai des...".

De ce este necesară parafrazarea în relaţia de comunicare profesor-elev?

- Elevul este sigur că a fost ascultat, pentru că altfel nu ar fi fost posibilă o parafrazare corectă;
- Ascultătorul se asigură că a înţeles corect mesajul, determinându-l pe elev să confirme/infirme mesajul parafrazat;
- Efortul de parafrazare diminuează *self-listening*-ul. Ascultătorul este preocupat de reformularea mesajului şi nu de ascultarea propriilor gânduri;

[1]Pentru aprofundarea regulilor ascultării active şi exersarea acestei abilităţi, se poate consulta atelierul de la secţiunea *Instrumente de lucru* de la sfârşitul acestui capitol.

- Parafrazarea permite clarificarea sentimentelor şi gândurilor elevului. Oamenii nu reuşesc să exprime totdeauna foarte clar ceea ce simt sau gândesc, iar parafrazarea celuilalt poate reprezenta o formularea mai adecvată a ideii;
- Parafrazarea încurajează elevul să-şi exploreze interesele, gândurile şi preocupările, pentru a se asigura că ele sunt în concordanţă cu realitatea.

- reflectarea sentimentelor elevului*:* este o modalitate de a răspunde la conţinuturile afective exprimate de elev prin limbajul nonverbal sau verbal. Răspunsul verbal presupune o parafrazare a porţiunii afective din mesajul elevului: Ex. Elevul afirmă. „Mă faceţi să mă simt vinovat de comportamentele mele agresive faţă de părinţi, deşi ei sunt cei care mă ignoră mereu şi nu-mi acordă din timpul lor." Profesorul răspunde: „Ţi-ai dori să poţi petrece mai mult timp cu părinţii tăi? Crezi că ai fi mai puţin agresiv dacă părinţii ar petrece mai mult timp cu tine?"
- reflectarea înţelesurilor*:* este o modalitate de a clarifica ideile exprimate ambiguu de către elev. Ex. Elevul afirmă: „Mă enervează faptul că profesorul de engleză nu e niciodată mulţumit de performanţele mele la această disciplină". Profesorul: „Te enervează faptul că rezultatele tale la engleză nu sunt cele dorite de tine sau consideri că profesorul îţi cere prea mult?"

În cadrul activităţilor la clasă, profesorii pot utiliza cele trei forme ale ascultării active descrise de Ana Stoica-Constantin (2004):

- ascultarea activă cu rol de informare – permite obţinerea unor informaţii care nu au fost spuse sau a unor informaţii exprimate neclar, ambiguu. De exemplu, profesorul poate avea o convorbire, în afara clasei, cu un elev care are dificultăţi de adaptare pentru a afla mai multe despre situaţia sa.
- ascultare activă cu rol de suport cognitiv şi emoţional – instrument folosit în consiliere pentru a-l ajuta pe cel consiliat

prin: acceptare, înţelegere şi clarificarea problemei. Acest tip de ascultare presupune respectarea unor reguli: respectarea intimităţii elevului, reflectarea sentimentelor, readucerea conversaţiei la subiect, respectarea pauzelor de vorbire sau a tăcerii, nu se dau sfaturi, nu se impun opiniile proprii.

- ascultare activă cu rol de reducere a agresivităţii verbale a interlocutorului – are scopul de a diminua reacţia emoţională a interlocutorului agresiv şi este foarte utilă în comunicarea cu elevii cu probleme comportamentale. Pentru a-şi atinge scopul, receptorul activ trebuie să respecte o serie de reguli: evitarea comunicării defensive, dar şi a celei ofensive, înţelegerea corectă a punctului de vedere a celui agresiv şi reformularea acestuia, explorarea calmă a sentimentelor celui agresiv împreună cu el, explicarea poziţiei proprii, solicitarea calmă a unei soluţii din partea persoanei agresive pentru a remedia situaţia.

5.2.3. Abilităţi de exprimare emoţională

Având în minte schema clasică a procesului de comunicare (transmitere de informaţii de la un emiţător spre un receptor), suntem tentaţi, ca educatori, să insistăm mai mult pe componenta informaţională şi cognitivă a acestui schimb interuman şi să neglijăm dimensiunea sa afectivă. Însă deseori comunicarea în clasă este deficitară din cauza inabilităţii cadrelor didactice sau a elevilor de a comunica adecvat emoţiile. Subliniind importanţa competenţei emoţionale la copii şi adolescenţi, Buckley şi colaboratorii săi (2003) afirmă că îndeplinirea obiectivelor academice şi personale, ca şi adaptarea la diverse provocări ale mediului şcolar şi social depind de dezvoltarea acesteia.

Dillard (1998, apud Hargie & Dickson, 2004) a identificat trei modalităţi de comunicare, în care sunt implicate emoţiile:

- *Comunicarea motivată de emoţii* – în care comportamentul de comunicare şi mesajul transmis sunt determinate de starea afectivă

trăită. De exemplu, un elev poate să înjure un coleg ca urmare a furiei resimțite față de acesta, pentru a descărca tensiunea acumulată.

• *Comunicarea ca manifestare a emoțiilor* – în care scopul principal este de a exprima ceea ce trăiește subiectul. De exemplu, elevul poate transmite profesorului sau colegilor săi bucuria sau satisfacția pentru nota corectă pe care a primit-o. Profesorul poate transmite clasei prin mesaj verbal ferm și prin intonația vocii că este supărat din cauza neimplicării elevilor la oră.

• *Comunicarea cu scop de inducere a emoțiilor* – care, prin cuvinte sau acțiuni, are scopul de a induce interlocutorului anumite emoții. De exemplu, profesorul spune elevilor o glumă pentru a le produce o stare de bună dispoziție sau elevul îi spune profesorului o poveste tristă despre familia sa pentru a induce compasiunea.

Mayer și Salovey (1997) susțin că abilitățile emoționale își au bazele în experiențele timpurii ale relaționării copiilor cu părinții, dar, apoi, școala, deține un rol important în perfecționarea acestora. De aceea, profesorii trebuie să dispună ei înșiși de un nivel corespunzător de dezvoltare a acestor abilități. Capacitatea de a percepe și înțelege propriile emoții, de a le regla în scopul gândirii și al acțiunii și de a decodifica emoțiile elevilor crește probabilitatea de succes în managementul clasei. Dezvoltarea abilităților de exprimare emoțională ne ferește de adoptarea unor comportamente disfuncționale, puternic încărcate afectiv (ură, amenințare, răzbunare, furie etc.). În situațiile de interacțiune din clasă, profesorii pot preciza foarte clar care sunt sentimentele lor față de anumite incidente sau comportamente indezirabile, într-o formă care să nu aducă prejudicii nici propriei persoane, nici elevilor. Ex. Dirigintele poate spune: „Sunt într-adevăr foarte supărat când mi se spune că îi deranjezi pe colegii tăi la ore și trebuie să discutăm serios această problemă". O astfel de exprimare nu îl invită pe elev la un răspuns, nu cere supunerea acestuia față de un ordin, dar îl face responsabil pentru ceea ce a făcut și subliniază consecințele comportamentului său.

5.3. Tipuri de comunicare eficientă în clasă

5.3.1. Comunicarea suportivă

Acest tip de comunicare poate fi considerat fundamentul relațiilor interpersonale şi presupune considerație, respect şi înțelegere față de interlocutor. Un cadru didactic care îşi propune să devină eficient în managementul clasei trebuie să fie preocupat de menținerea relațiilor pozitive cu elevii. Pentru aceasta, ascultarea interlocutorului nu are în vedere doar decodificarea mesajului cognitiv, ci şi a celui afectiv. Înțelegerea şi reflectarea sentimentelor, emoțiilor, atitudinilor şi motivațiilor sunt parte a comunicării suportive.

Jones şi Jones (2007) consideră că relațiile cu clasa depind de abilitățile profesorului de a comunica interesul, grija şi suportul față de fiecare elev, în calitatea sa de persoană care merită considerație. Profesorul poate oferi sprijin elevului în activitățile de învățare, desfăşurate individual sau în grup, precum şi în alte situații legate de viața sa personală sau socială. Comunicarea suportului se realizează prin:

- manifestarea interesului pentru cunoaşterea elevului, a familiei, a culturii din care face parte;
- ascultarea (pasivă şi activă a elevului) atunci când acesta are nevoie să se exprime;
- utilizarea aprecierilor în defavoarea criticilor în situațiile de învățare;
- comunicarea expectanțelor pozitive cu privire la elev;
- oferirea feedback-urilor specifice, descriptive, utile formării şi dezvoltării elevului.

Stix şi Hrbek (2006) susțin că întrebările şi indicațiile pe care le adresăm elevilor pot avea rol de suport şi motivare pentru activitățile din clasă sau dimpotrivă. Formularea cerințelor sau directivelor într-o manieră care să exprime atitudinea pozitivă a profesorului este benefică pentru câştigarea încrederii şi complianței elevilor. În schimb, adresarea

unor mesaje cu conținut afectiv negativ poate transmite lipsa de considerație față de aceștia (**Tabel 2**).

Tabelul 2. Întrebări și indicații adresate elevilor în timp ce realizează sarcini școlare (tradus și adaptat după Stix & Hrbek, 2006, p. 24).

Mesaj care transmite o atitudine negativă	*Mesaj care transmite o atitudine pozitivă*
• Ți s-a cerut să!... • Trebuie să ții cont de!... • De ce ai procedat astfel?... • Observ că ai greșit... • Ai fi putut să te gândești la aceasta... • Ai putea să rezolvi altfel?... • Nu ai făcut corect...	• Reamintește-ți cerințele sarcinii. • Îți sugerez să ții cont de... • Explică-mi detaliat de ce ai procedat astfel, pentru a înțelege mai bine ideea ta. • Pentru că, după cum observi, această variantă nu merge, ce altă opțiune mai există? • Vrei să te gândești și la aceasta? • Cum ai putea să rezolvi altfel?.... • Pot să-ți ofer o sugestie care să te ajute să rectifici?

Eficiența comunicării suportive depinde prioritar de abilitățile cadrului didactic de a oferi elevului suport emoțional în situațiile de traume, de amenințare și de stres. De exemplu, este important ca elevul să știe că în situațiile de evaluare profesorul îi înțelege starea de anxietate, că nu-i este dușman și că îl va ajuta să valorifice tot ceea ce el știe. Burleson (2003) definește suportul emoțional ca „o formă a comportamentului de comunicare, prin care una dintre părțile implicate intenționează să o ajute pe cealaltă pentru a se adapta eficient într-o situație de disconfort emoțional" (p. 552).

Deşi, în general, nu există timp suficient la dispoziţia cadrelor didactice pentru interacţiuni individuale frecvente şi de durată cu elevii, cel puţin diriginţii pot găsi câteva minute pentru a afla mai multe despre un elev. De asemenea, interesul arătat în clasă faţă de activitatea unui elev, disponibilitatea de a răspunde atunci când elevul formulează o solicitare, utilizarea prenumelui în interacţiunile cu elevii sunt doar câteva modalităţi simple de comunicare suportivă. La acestea se pot adăuga interacţiunile individuale cu elevii care au dificultăţi de învăţare şi de integrare în grup, întâlnirile individuale cu părinţii, activităţile de autocunoaştere şi intercunoaştere de la orele de consiliere şi orientare, şedinţele cu părinţii sau activităţile extraşcolare cu clasa.

5.3.2. Comunicarea asertivă

5.3.2.1. Asertivitate, agresivitate, pasivitate

Încă de la vârstele cele mai mici copiii pot observa dacă adulţii implicaţi în educaţia lor au încredere în capacitatea de a-şi îndeplini rolul de părinte, profesor, model sau lider. În virtutea statutului de educator, elevii au anumite aşteptări de la adult pe care-l pot percepe sau nu ca pe o autoritate. Or, cele mai multe dintre problemele de management al clasei sunt determinate de modul în care este înţeleasă relaţia de autoritate în câmpul educaţional (de către profesor sau de către elev). Tendinţele actuale de contestare a autorităţii nu trebuie confundate cu dispariţia nevoii fiinţei umane de a fi supravegheată sau ghidată, ci sunt determinate mai curând de exagerările şcolii tradiţionale, care au asociat disciplina mai mult cu puterea şi controlul profesorului decât cu dezvoltarea şi educarea copilului[1]. În virtutea statutului pe care îl are, a expertizei în domeniul pe care-l predă, a carismei şi a suportului pe care-l reprezintă pentru elevi, profesorul

[1] O discuţie detaliată asupra conceptelor de *putere* şi *autoritate* poate fi găsită în lucrarea *Managementul clasei* a lui Emil Stan (2009).

dispune de o autoritate care-i dă dreptul să asigure buna funcționare a clasei. Dacă scopul exercitării autorității sale este eficiența activității educative, evaluată prin indicatori de adaptare școlară și socială a elevilor, riscul autoritarismului este diminuat considerabil.

Tipul de manifestare a autorității este legat de o competență extrem de importantă în managementul comunicării și al conflictelor – *asertivitatea.* Capacitatea profesorului de a exprima clar și deschis cerințele și directivele, păstrând respectul și considerația față de elevi, reflectă o competență care are la bază atitudini și abilități dezvoltate în decursul timpului. Nu este facil să exprimi o nemulțumire față de comportamentul neadecvat al cuiva, păstrând o tonalitate care să reflecte totuși o atitudine pozitivă. De aceea, multe din situațiile tensionate din clasă sunt adesea abordate, fie într-o manieră pasivă, fie prin agresivitate.

În general, știi să comunici fără ca drepturile tale sau ale celorlalți să fie încălcate?

Dacă ai îndoieli cu privire la eficiența comunicării tale cu ceilalți, învață ce este comunicarea asertivă, prin comparație cu cea pasivă și cu cea agresivă!

- A comunica asertiv înseamnă a ști să exprimi sentimentele și convingerile tale, fără a ataca și jigni pe ceilalți.
- Persoana asertivă nu este agresivă. Nu strigă la ceilalți, nu jignește, nu se ceartă. Nu încalcă regulile existente, nu rezolvă conflictele și problemele prin dominare și violență. Nu este sarcastică, nu critică, nu consideră drepturile sale mai importante decât ale celorlalți.
- Persoana asertivă nu este pasivă. Nu evită confruntările și nu face compromisuri pentru a scăpa de conflicte. Nu se retrage atunci când este atacată verbal, nu ignoră drepturile sale, nu evită să solicite ajutorul. Nu îi este teamă să exprime gândurile și sentimentele sale. Nu-i lasă pe alții să aleagă în

locul său, nu suferă de neîncredere, nu consideră drepturile altora mai importante decât cele proprii.
- Persoana asertivă spune ce gândeşte, ce simte şi ce ar dori ea, dar respectă opiniile şi drepturile celorlalţi.

Bill Rogers (2003) a observat că lipsa de asertivitate a cadrelor didactice derivă din *particularităţile lor de personalitate, din dorinţa de a fi iubite şi aprobate de elevi* şi din *neglijarea rolului pe care-l au în clasă* şi anume, acela de a preda în condiţii de ordine şi disciplină. Când lucrurile scapă de sub control şi elevii devin indisciplinaţi, aceeaşi profesori, prea amabili la început, pot deveni agresivi, declanşând sau escaladând conflicte care ar putea fi prevenite sau rezolvate printr-o comunicare asertivă. Unii profesori confundă pasivitatea cu bunătatea, cu lipsa de aroganţă şi de agresivitate, crezând că fac bine elevilor comportându-se aşa. Profesorii care comunică agresiv, consideră agresivitatea o modalitate de a ţine elevul sub control şi de a menţine ordinea în clasă, uitând că un climat permanent de tensiune nu este benefic, nici învăţării, nici disciplinei. Unii elevi pot deveni rebeli tocmai ca reacţie la o astfel de atitudine.

Deşi există o bază a asertivităţii în particularităţile personale ale profesorului (un temperament mai puţin echilibrat sau o stimă de sine scăzută), comunicarea asertivă se poate învăţa prin exersare, cunoscând principiile de dezvoltare a acesteia şi modul de formulare a mesajelor asertive în situaţiile conflictuale din clasă.

Câteva principii de dezvoltare a comunicării asertive

- Spune nu atunci când îţi este încălcat un drept sau o valoarea personală
- Motivează-ţi afirmaţia fără a te justifica
- Exprimă-ţi opiniile personale clar şi specific
- Fii direct!
- Focalizează-te pe comportament şi nu pe persoană atunci

când vrei să faci o remarcă.
- Scoate în evidență consecințele negative ale comportamentului persoanei asupra ta.
- Precizează comportamentul dorit, oferă alternative comportamentului pe care dorești să-l schimbi.

(Băban, 2001, p. 94)

5.3.2.2. Limbajul responsabilității

Limbajul responsabilității este o modalitate de comunicare asertivă foarte eficientă în prevenirea situațiilor conflictuale din clasă și în prevenirea reacțiilor defensive ale elevilor, întrucât evită atacul interlocutorului. Lecțiile sunt adesea perturbate de comportamente neadecvate ale elevilor. Încercând să intervină, profesorul poate să abată și mai mult atenția elevilor de la sarcinile de învățare, prin declanșarea unui dialog inutil cu elevul vizat. Dacă profesorul critică, etichetează sau moralizează elevul, acesta se poate antrena într-o argumentare cu scopul de a se apăra. Apelul la limbajul responsabilității oferă posibilitatea evitării unor astfel de situații, prin deplasarea accentului de pe persoana care produce comportamentul nedorit pe persoana care transmite mesajul. Acest tip de comunicare se mai numește și *asertiunea-eu,* întrucât în formularea mesajului se utilizează pronumele „eu" și se evită pronumele „tu" (Stoica-Constantin, 2004). Structura mesajului formulat în limbajul responsabilității cuprinde: *descrierea comportamentului sau a situației care mă deranjează, specificarea efectelor produse de situație asupra mea și a consecințelor naturale ale comportamentului, precizarea dorinței mele cu privire la această situație* (să înceteze, să fie înlocuită etc.).

Exemple de mesaje în limbajul responsabilității

Situația 1

Un elev din ultima bancă face zgomot căutând în geantă, vorbind, râzând, jucându-se cu mobilul.

Mesajul profesorului
Când sunt nevoit să-ți atrag atenția că faci prea mult zgomot în timp ce predau lecția, *(comportamentul)* îmi întrerup şirul ideilor *(efectul produs asupra mea)* şi este perturbată înțelegerea acestora de către ceilalți elevi (consecința comportamentului indisciplinat). Aş vrea să pot preda în liniște şi dacă sunt întrebări să-mi fie semnalate prin ridicarea mâinii *(expectanțele profesorului)*.
Situația 2
Profesorul adresează elevilor întrebări referitoare la lecția predată. Nimeni nu răspunde.

Mesajul profesorului
Când nu primesc nici un răspuns la întrebările adresate *(comportamentul elevilor)* mă gândesc că nu am fost suficient de bine înțeleasă şi trebuie să le reformulez *(efectele asupra mea)*. Aş dori să-mi spuneți dacă nu înțelegeți întrebările sau nu ați fost atenți la ele, ca să ştiu dacă trebuie doar să le repet sau să le reformulez *(exprimarea dorinței mele)*.

5.3.3. Limbajul disciplinei

5.3.3.1. Un model al comunicării în managementul clasei

Modelul balanței, elaborat de Richmond (2002), explică modul în care o comunicare profesor-elev echilibrată poate contribui la un management eficient al clasei. Autoarea susține că în procesul comunicării cu clasa profesorul poate să se centreze pe un limbaj orientat spre curriculum sau pe un limbaj orientat spre management. În primul caz, scopul comunicării este transmiterea cunoştințelor specifice obiectelor predate, în timp ce în cel de-al doilea scopul este de a-i determina pe elevi să se implice în învățare. Comunicarea orientată spre management presupune trei tipuri de limbaj: *limbajul expectanței* (trasarea limitelor acceptabile pentru comportamentele de la clasă), *limbajul recunoaşterii* (utilizarea încurajărilor şi a suportului pentru a-i

determina pe elevi să se implice la lecție) și *limbajul corectiv* (intervențiile profesorilor pentru a corecta comportamentele elevilor, care ies din limitele trasate) (figura 1)

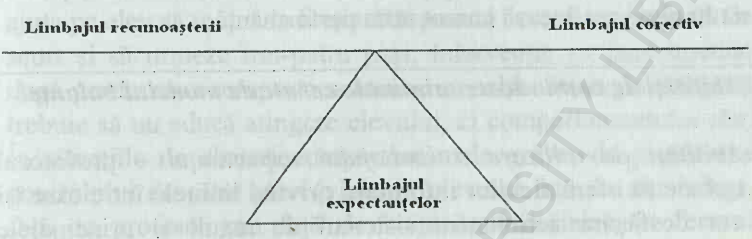


Figura 1. Modelul balanței (Richmond, C., 2002. p. 54)

Pe baza observării stilurile de abordare a clasei, autoarea a constat că profesorii recurg mai curând la limbajul corectiv decât la cel al expectanței și al recunoașterii. Această habitudine este urmarea unei preconcepții că managementul comportamentului și al disciplinei presupune corectare. Or, conform modelului balanței, acesta este doar o componentă a comunicării, în cadrul managementului problemelor de disciplină. Predominanța limbajului corectiv în cadrul comunicării cu clasa poate conduce la crearea unui cerc vicios care menține comportamentul neadecvat al elevului, în loc să-l schimbe. Există trei motive pentru care limbajul corectiv, utilizat excesiv, poate menține problemele de comportament:

- În general, elevii care prezintă abateri comportamentale au o identitate de elevi-problemă, care-i determină să adopte comportamente autoprotective prin evitarea sarcinilor școlare. Intervențiile corective ale comportamentelor neadecvate nu conduc la rezolvarea situației lor școlare și, prin urmare, problemele de indisciplină se mențin.
- Profesorii perfecționiști sunt centrați pe corectarea comportamentelor și uită să evidențieze progresele, chiar mici, pe care elevii mai slabi pot să le înregistreze. Lipsa de feedback pozitiv

împiedică repetarea comportamentelor de implicare în sarcinile şcolare şi determină adoptarea unor comportamente perturbatoare.

- Profesorii omit să aprecieze performanţa ocazională a unui elev mai slab, pentru că nu vad un fapt extraordinar în această reuşită; cei mai mulţi elevi realizează curent acea performanţă.

Abilităţi de comunicare minimale cerute de modelul balanţei

Abilităţi de utilizare a limbajului expectanţei – profesorul trebuie să ofere elevilor informaţii privind limitele între care îşi vor desfăşura activitatea (sistemul de reguli şi principalele repere privind desfăşurarea activităţilor predare-învăţare). Comunicarea regulilor şi indicaţiilor privind desfăşurarea orelor trebuie să se facă utilizând un limbaj asertiv. După fiecare prescripţie trebuie lăsat un timp pentru a se asigura că elevii au înţeles-o.

Abilităţi de utilizare a limbajului recunoaşterii – există trei modalităţi de comunicare a recunoaşterii:

- limbajul trupului: întâmpinarea elevilor prin contact vizual direct la intrarea în clasă; zâmbetul adresat elevilor care au probleme de autocontrol, astfel încât ei să conştientizeze că profesorul „îl invită" la o relaţionare pozitivă (chiar dacă este greu să apreciezi un astfel de elev); apropierea de elevii care lucrează şi orientarea atenţiei spre ceea ce realizează ei;
- aprecierea verbală a comportamentelor pro-sociale şi de implicare în sarcină ale elevilor: este eficientă dacă se oferă informaţii pozitive corecte şi specifice cu privire la modul în care elevul s-a descurcat sau s-a comportat la oră. Laudele exagerate de tipul: foarte bine, minunat, nu îl ajută pe elev să dezvolte o imagine reală asupra cunoştinţelor şi competenţelor sale.
- reprezentările vizuale ale performanţei: întrucât elevii care au probleme, atât la învăţătură, cât şi la nivelul comportamentului de autocontrol sunt sceptici în ceea ce

privește aprecierile verbale făcute de profesori, este bine ca acestea să fie reprezentate sub forma unor grafice.

Abilități de utilizare a limbajului corectiv – sunt necesare pentru a răspunde situațiilor de abatere comportamentală și pentru a-l ajuta pe elev să revină la lecție. Răspunsul corectiv trebuie să fie scurt și să urmeze trei-patru pași. Intervenția se face imediat după producerea comportamentului, cu calm. Strategia adoptată trebuie să nu aducă atingere elevului, ci comportamentului său. În situațiile de abateri comportamentale grave, de pierdere a controlului de către elev (violența elevului față de alți colegi, față de profesor sau față de bunurile materiale), profesorul trebuie să renunțe la aplicarea limbajului corectiv și să aibă în vedere prioritar protecția celui agresat. Poate acționa astfel:

- Să cheme imediat ajutor.
- Să păstreze aparența de calm.
- Să-l întrebe pe elev ce vrea, fără a-i da directive.
- Să evite contactul vizual.
- Să le indice celorlalți elevi să iasă sau să stea deoparte.
- Să păstreze distanța față de elevul agresiv.
- Să îndepărteze discret eventualele obiecte periculoase.

Richmond (2002)

5.3.3.2. Strategii eficiente de comunicare în situațiile tipice de indisciplină

Interacțiunile zilnice pe care profesorul le are cu elevii săi îl pun în fața a numeroase probleme pentru care nu ar putea găsi soluții fără competențe de comunicare. La lecții, în recreație, în activitățile extrașcolare pot apărea dificultăți, incidente, conflicte, care vor fi depășite numai în condițiile unei comunicări pricepute, abile și a utilizării unor formule adecvate de intervenție. Uneori, comunicarea cu un elev poate dura doar câteva secunde și poate conduce la lămurirea unor aspecte, corectarea unui comportament sau dezamorsarea unui conflict. Alteori, dificultățile sunt mai mari și este necesară colaborarea cu psihologul școlar. Însă nu vom alerga la psiholog după fiecare oră la

clasă, pentru că diverse incidente s-au produs: un elev mă sfidează în mod constant şi priveşte pe fereastră în timpul orei, un altul nu vrea să ia notiţe sau îmi răspunde mereu agresiv.

Un exemplu de intervenţie scurtă a unui cadru didactic

Un copil de 10 ani aleargă spre sala de clasă la sfârşitul recreaţiei, pentru a fi în timp util la oră. La colţul coridorului el se ciocneşte violent de directorul şcolii, un domn de aproximativ 50 de ani, care venea din sensul opus. Intervenţia verbală răstită a directorului: „De ce alergi aşa? Aşa se circulă în şcoală? De câte ori m-ai văzut pe mine alergând pe holuri? Am să vorbesc cu învăţătoarea ta şi vei fi sancţionat".

Este o intervenţie verbală adecvată? Dacă da, argumentaţi. Dacă nu, argumentaţi.

(adaptat după Cosmovici, 1998, p. 20)

Dacă în situaţiile curente de abatere comportamentală am răspuns într-un mod care nu a condus la remedierea acestora, este posibil ca limbajul utilizat să nu fie unul eficient. Gary Hornby şi colegii săi (2003) propun pentru aceste situaţii strategii de comunicare care să conducă la *reconsiderarea relaţiei* pe care profesorul o are cu elevul. Dacă relaţia cu elevul este tensionată, primul pas pe care trebuie să-l facă profesorul este de a schimba ceva în propriul comportament şi nu de a gândi că elevul este vinovat şi trebuie să se schimbe. Această schimbare va antrena automat un alt răspuns din partea elevului. Nu ştim dacă răspunsul e cel pe care l-am dori, dar câtă vreme ceva nu merge, trebuie încercat altceva nou. Important este ca pattern-ul vechi de relaţionare, care nu era unul satisfăcător, să fie schimbat. Un copil care e mereu criticat atunci când a greşit ceva va dezvolta un pattern de a răspunde defensiv la această critică: „Nu eu am făcut!", „Nu numai eu am făcut aşa", „Numai pe mine mă vedeţi".

Răspunsuri atipice ale profesorului la refuzul unui elev de a realiza un eseu în clasă.

Elevul:
„De ce ar trebui să fac ceea ce-mi cereți? Oricum nu sunt un mare scriitor și după ce îl voi scrie, îl voi arunca la coșul de gunoi".
Profesorul:
„Crezi că participarea la lecție și exersarea creativității este o pierdere de vreme și că nu are nici un rost să muncești?"
„Crezi că oamenii care au considerat că elevii ar trebui să-și exerseze deprinderea de a gândi prin conceperea de eseuri nu au dreptate?"
„Consideri că numai scriitorii sau viitorii scriitori au dreptul să elaboreze eseuri?"

Deși nu suntem siguri 100% că vom reuși cu aceste răspunsuri, ele pot reprezenta un feedback util, pentru că de multe ori elevii nu sunt pe deplin conștienți de ceea ce spun. Când sunt implicați într-un dialog care cere răspunsuri rezonabile, își dau seama că dorințele lor de a nu face nimic la lecție sunt absurde. Constrângerea elevului, prin intervenții clasice de tipul „taci și lucrează" sau „eu decid ce trebuie să faci", poate tensiona și mai mult relația.

Când vă confruntați cu reacții impulsive, de sfidare sau de protest ale elevilor față de cerințele adresate, încercați pentru început să înlocuiți critica și moralizarea cu altceva. Folosiți intervenții verbale care să prevină reacțiile de apărare și să diminueze agresivitatea elevului. Apelați la limbajul responsabilității! Răspunsurile neașteptate îi descumpănesc pe elevi și îi determină să-și revizuiască modul de comportare.

Pentru a avea siguranța reușitei în gestionarea disciplinei, profesorul poate concepe un *plan de disciplină* pentru lucrul cu clasa, care să prevadă, pe lângă alte strategii de intervenție, și modalitățile de

comunicare eficientă în situațiile tipice de abatere comportamentală (Rogers, 2003).

În anumite situații de indisciplină se recomandă ignorarea tactică. De exemplu, când elevul se îmbufnează, își rotește ochii sau ne privește mirat pentru că i-am indicat să se conformeze la regulă, nu se recomandă intervenție verbală, care să arate că suntem deranjați de comportament („Cum îndrăznești să faci astfel de figuri? Sunt profesor și nu permit acest comportament!"). O astfel de reacție din partea profesorului nu este oportună pentru că îl antrenează în „jocul elevului". În ultimă instanță, dacă elevul revine la regulă, pot fi ignorate astfel de comportamente secundare.

Nu este indicată însă ignorarea acelor comportamente care produc consecințe negative asupra climatului educațional, asupra materialelor și echipamentelor, asupra profesorului sau a celorlalți elevi și sunt nocive pentru dezvoltarea personalității. De exemplu, în cazurile de agresivitatea verbală sau fizică, de refuz al implicării la oră, de distrugere, de zgomot, intervenția verbală (combinată sau nu cu alte tipuri de intervenție) este absolut necesară. Rogers (2003) accentuează câteva caracteristici care fac limbajul disciplinei mai eficient:

- Să fie pozitiv atât în intenție, cât și ca formă. Profesorii au tendința de a ordona: „Nu vorbi în timpul orei!", „Nu trânti scaunul pe duşumea!", în loc să spună: „Mâna sus dacă vrei să vorbești!" sau „Așează scaunul cu grijă pe duşumea!"
- Să fie însoțit de rostirea prenumelui elevului: Andrei, așează-ți haina la cuier! Mulțumesc!
- Să descrie comportamentul dorit: „Te rog să notezi pe caiet ceea ce spun!".
- Să fie scurt, pentru a nu pierde din timpul destinat predării și învățării. Nu se admite folosirea argumentărilor sau a justificărilor pentru comportamentul neadecvat. Dacă elevul insistă, i se răspunde că se poate discuta după lecție.
- După formularea unei intervenții verbale corective, i se lasă elevului un timp scurt pentru a se conforma.

- În cazurile de comportament ostil sau agresiv, nu se recomandă utilizarea întrebărilor directe de tipul: „De ce faci acest lucru?" sau „Ce crezi că faci aici?", „Ce vrei să demonstrezi?"
- În cazurile de comportament perturbator inofensiv, cum ar fi jocul cu pixul, neatenția la ore, vorbitul cu un alt coleg în timpul realizării unei sarcini individuale sunt recomandate întrebările directe rostite pe ton neacuzator, pentru a responsabiliza elevul și a-l face conștient: „Ce faci cu acel pix?", „Când îți vei termina tema?", „Ce ar trebui să faci acum?".

5.4. Bariere în comunicarea educațională

Comunicarea dintre profesor și elev este marcată de anumite particularități ale emițătorului, dar și ale receptorului, eficiența transmiterii mesajelor între cei doi actori educaționali fiind condiționată de obstacolele care pot apărea în cadrul procesului. Individualitatea noastră este principala barieră în calea unei bune comunicări (Stanton, 1995), astfel că vom contribui cu diverse adăugiri sau extrageri la conținutul inițial al fiecărui mesaj. Barierele care apar în comunicarea educațională se pot situa la cele două niveluri ale acesteia, aflate în strânsă interacțiune: informațional și relațional.

Informațiile nu sunt recepționate ca atare în cadrul procesului de comunicare, ci ele se compun continuu pe parcursul desfășurării acestui proces. La nivel informațional, putem astfel diferenția între factori perturbatori *externi, interni* și *semantici* (Verberber, 1990). Prima categorie este compusă din stimulii auditivi și vizuali prezenți în contextul desfășurării comunicării, care pot distrage atenția de la receptarea mesajului în maniera în care acesta a fost codat de către expeditor. De exemplu, atunci când profesorul oferă explicații referitoare la subiectul lecției predate, elevul ar putea fi influențat în perceperea corectă a acesteia de prezența unor zgomote în curtea școlii sau de apariția inopinată a unei persoane în sala de clasă. A doua categorie de obstacole, cele interne, se referă la diferite stări, sentimente, trăiri care pot apărea pe parcursul stabilirii comunicării

dintre emițător și receptor. De exemplu, pentru comunicarea educațională, profesorul poate fi influențat, în cadrul unei verificări orale a elevului, de gândul la discuția avută cu directorul școli. Barierele de ordin semantic sunt acele sensuri alternative ale unui simbol care pot crea distorsiuni în înțelegerea mesajului. Ne referim aici și la anumite particularități în utilizarea vocabularului, a gramaticii limbii, unele implicații de ordin emoțional atribuite sensului mesajului. De exemplu, profesorul de religie poate vorbi elevilor despre importanța preotului în educația lor, folosind sintagma „părintele spiritual", iar elevul să nu cunoască semnificația acesteia și să se gândească la părinții săi biologici.

Obstacolele în calea comunicării educaționale mai pot fi împărțite în: *fizice* (legate de spațiul sau distanța fizică dintre actorii implicați într-un proces instructiv-educativ), *sociale* (statutul social al participanților, anumite experiențe și credințe sociale specifice), *gnoseologice* (lacune în cunoștințele necesare desfășurării eficiente a procesului de comunicare educațională) și *sociopsihologice* (stereotipuri, prejudecăți, tradiții).

Analiza distorsiunilor ce se pot ivi în comunicarea educațională cuprinde și diferențierea între barierele profesorului și cele ale elevilor. Pentru cadrele didactice, identificăm obstacolele legate de statutul social, experiența didactică, tipul de relație stabilit cu elevul, trăsăturile de personalitate, stereotipurile, acumulările informaționale anterioare etc. Dintre barierele specifice elevilor, amintim gradul de interes pentru anumite discipline, motivația de a se implica în sarcinile de învățare propuse, tipul de inteligență etc.

Ca modalități de prevenire sau eliminare a barierelor în comunicarea la nivel informațional, menționăm:

- utilizarea mai multor canale în transmiterea și receptarea mesajului pentru a facilita prelucrarea și asimilarea de informații cât mai numeroase (Iacob, 1998); comunicarea devine, în acest mod, mai atrăgătoare și mai eficientă;
- îmbinarea elementelor verbale, paraverbale și nonverbale pentru o corectitudine sporită a transmiterii și receptării mesajului;

- încurajarea oferirii unui feedback cât mai explicit din partea elevilor, cu privire atât la informațiile oferite, dar și la capacitatea profesorului de a se adapta și de a-i sprijini în asimilarea de noi cunoștințe, deprinderi, priceperi etc.;
- evitarea transformării profesorului în unic emițător: procesul de comunicare este bidirecțional, iar elevului i se va oferi șansa inițierii de mesaje în funcție de propriile nevoi și expectanțe;
- responsabilitatea emiterii mesajelor verbale, paraverbale și nonverbale, atât din partea elevilor, dar și a cadrelor didactice.

Oferim în continuare câteva exemple de bariere ce pot apărea pe parcursul desfășurării procesului de comunicare educațională, menționând și modalitățile de remediere a acestora (**Tabelul 3**):

Tabelul 3. Obstacole și remedii în comunicare

Obstacole	Remedii
1. *la nivelul emițătorului (profesorului):* - lipsa elementelor specifice competenței psiho-pedagogice; - motivație redusă în desfășurarea activității didactice; - utilizarea ineficientă a elementelor paraverbale;	- Parcurgerea unor module de perfecționare psihopedagogică, cursuri de dezvoltare personală etc. - Identificarea de motive explicite pentru menținerea statutului profesional sau reconversia profesională. - Efectuarea de exerciții prin care se solicită utilizarea unei anumite tonalități în rostire sau accentuarea ideilor și verificarea efectelor în plan formativ.
2. *la nivelul mesajului:* lipsa accesibilizării limbajului de specialitate; formularea de mesaje lacunare în ceea ce privește	- Solicitarea unui feedback permanent din partea elevilor pentru a verifica nivelul de înțelegere a informațiilor noi.

explicarea noilor cunoştinţe expuse.	
3. *la nivelul receptorului (elevului):* - lipsa de motivaţie în rezolvarea sarcinilor şcolare; - deficit de atenţie în cadrul orelor.	- Atragerea elevilor în diverse sarcini de lucru interactive şi oferirea unor modele de personalitate dezirabile prin exemplu personal. - Oferirea de sarcini de lucru în grup, cu responsabilităţi nominale pentru fiecare elev.
4. *la nivelul referentului spaţial:* - condiţii fizice neprielnice procesului de comunicare.	- Solicitarea de sprijin managerilor şcolari, familiei, comunităţii şi factorilor decizionali care pot contribui la crearea unor condiţii prielnice exprimării, învăţării şi dezvoltării elevilor.

Barierele de comunicare la nivel relaţional sunt la fel de importante ca şi cele de la nivel informaţional, atunci când se doreşte un management eficient al clasei. Cel mai des, conflictele, neimplicarea în sarcină, abaterea de la reguli, precum şi dificultatea rezolvării acestora sunt urmarea instalării unor obstacole la nivelul comunicării relaţionale. Criticarea frecventă a elevului, etichetare, moralizarea, ordinele, sfaturile sunt doar câteva exemple de bariere care împiedică o comunicare deschisă şi eficientă. Prezenţa abilităţilor de comunicarea descrise în acest capitol permite evitarea acestor obstacole.

5.5. Conflictul – efect al unei comunicări deficitare

5.5.1. Definirea conflictului: efecte pozitive şi negative

Pentru că fiinţele umane se caracterizează prin unicitate şi au nevoi, scopuri şi aspiraţii diferite, integrarea socială eficientă nu se

realizează de la sine, ci este rezultatul autocunoaşterii şi intercunoaşterii, al acceptării şi înţelegerii diversităţii, al punerii în acord, al dezvoltării unor competenţe care să permită adaptarea optimă în situaţiile complexe de interacţiune. Această diversitate de motive, atitudini, idei, valori, conduce uneori la ciocniri şi divergenţe, la nivel intrapersonal, interpersonal, intragrup sau intergrup, dând naştere la ceea ce denumim generic *conflict*. Deşi suntem obişnuiţi să luăm în considerare conotaţia negativă a termenului, trebuie să recunoaştem că nu frecvenţa mare a conflictelor din viaţa oamenilor, a grupurilor şi societăţii este îngrijorătoare, ci modul în care acestea sunt abordate. Pentru scopul capitolului de faţă ne-am propus discutarea conflictului, în contextul clasei, din perspectiva rolului pe care-l are comunicarea în managementul său.

Adriana Băban (2001) consideră că eficienţa rezolvării conflictelor depinde de convingerile persoanelor cu privire la acestea. Conflictul trebuie considerat, în opinia autoarei, ca o parte firească a relaţiei de comunicare, cu efecte negative, dar şi pozitive.

Efectele negative ale conflictelor apar, în general, în situaţiile de abordare neadecvată a acestora (reprimare, negare, soluţionare greşită etc.):

- Scade încrederea în sine;
- Risipă de resurse (cognitive, afectiv-motivaţionale, voliţionale etc.);
- Conduce la dileme morale;
- Dificultăţi de luare a deciziilor;
- Polarizarea poziţiilor şi escaladarea conflictului.

Efectele pozitive ale conflictelor sunt legate de:

- Potenţialul lor de schimbare;
- Identificarea problemelor şi a soluţiilor alternative;
- Creşterea adaptabilităţii prin expunerea la situaţii diverse;
- Dezvoltarea unor abilităţi în cadrul procesului de rezolvare;

- Autocunoaştere şi intercunoaştere.

5.5.2. Cauze ale apariţiei conflictelor în clasă

Pornind de la tipologiile existente, am putea clasifica conflictele din cadrul şcolar în: *conflicte intrapersonale* (trăite de profesori sau elevi); *conflicte interpersonale* (profesor-elev, elev-elev, profesor-profesor, profesor-părinte, elev-părinte); *conflictele intragrup* (în cadrul clasei sau al colectivului didactic); *conflictele intergrup* (între grupuri în cadrul aceleiaşi clase sau între clase). Referindu-se la sursele conflictelor, Ana Stoica-Constantin (2004) realizează o sinteză a acestora, pornind de la mai multe clasificări. Vom descrie relaţia conflictului cu sursele identificate de către autoarea menţionată.

• *Diferenţele şi incompatibilităţile dintre persoane* – Persoanele diferă între ele în ceea ce priveşte: *trăsăturile de personalitate* (unii sunt introvertiţi, alţii extravertiţi, unii sunt comunicativi, alţii mai puţin etc.); *opiniile* (cu privire la lume, politică, educaţie etc.); *atitudinile* (faţă de sine sau alţii, faţă de muncă sau faţă de autoritate etc.); *valorile* (morale, religioase, estetice, materiale etc.). Diferenţa dintre trăsăturile de personalitate devine sursă de conflict, dacă persoanele se află într-o relaţie, astfel încât acestea să se intersecteze. Existenţa unei tendinţe umane naturale de a crede că aşa cum eşti tu este bine, iar cei care diferă de tine nu sunt *ok*, face ca imediat ce este percepută o diferenţă între două persoane aflate în interacţiune să apară şi conflictul. Intensitatea şi durata acestuia va depinde de competenţele celor implicaţi în relaţie de a aborda eficient acest conflict.

• *Nevoile şi interesele umane* – se constituie în surse ale conflictului atunci când neconcordanţa dintre acestea ameninţă posibilitatea de satisfacere a lor sau când persoana are convingerea că procesul conflictual va conduce la satisfacerea unei nevoi sau a unui interes personal. De exemplu, un profesor ar putea intra într-un conflict cu un elev pentru a satisface nevoia sa de afirmare a autorităţii. De asemenea, un elev ar putea declanşa un conflict de idei cu profesorul pentru a răspunde nevoii proprii de cunoaştere a unei problematici. Alteori, conflictul în clasă poate apărea ca urmare a faptului că nevoile

prioritare ale elevilor sunt de exprimare liberă şi creativă, iar profesorul are nevoie de ordine şi disciplină.

• *Comunicarea deficientă* – Aşa cum reiese şi din tratarea barierelor de comunicare, lipsa comunicării sau realizarea deficitară a acesteia pot conduce la conflict. Comunicarea se transformă adesea în sursă de conflict, deoarece oamenii nu au cunoştinţe suficiente despre acest proces uman atât de complex şi nu dispun de abilităţile necesare realizării sale eficiente.

• *Stima de sine* – este o sursă importantă de conflict, deşi adesea nu conştientizăm acest lucru. De exemplu, critica unui comportament are potenţial conflictogen mai mare dacă aduce atingere stimei de sine a individului. Astfel, o persoană care are un sentiment negativ referitor la valoarea sa globală va resimţi chiar şi o critică justificată ca pe o ameninţare. Conflictul intern declanşat poate conduce apoi la un conflict interpersonal. De asemenea, conflictul care are ca sursă constrângerile exercitate de o autoritate pot avea la bază o problemă de stimă de sine. De exemplu, elevul constrâns de profesor să adopte un anumit comportament poate considera această formă de manifestare a autorităţii ca o ameninţare a autonomiei şi valorii sale personale.

• *Valorile individului* – conflictele care îşi au originea în divergenţa dintre valori sunt cele mai greu de rezolvat, deoarece acestea sunt cele mai profunde structuri ale personalităţii, iar compromisul, pe care oamenii îl consideră adesea ca necesar în rezolvarea divergenţelor (deşi sunt şi alte modalităţi de abordare a conflictelor), este resimţit ca un atac la integritatea lor.

• *Nerespectarea normelor* – Este una dintre sursele cele mai importante de conflict, în contextul şcolar, alături de comportamentele perturbatoare ale elevilor.

• *Comportamente neadecvate situaţiilor* – având în vedere că acţiunile au efectele cele mai concrete asupra celuilalt, comportamentele neadecvate unei situaţii sunt surse imediate de conflict.

• *Agresivitatea* – este în acelaşi timp sursă, dar şi efect pentru conflict.

• *Lipsa unor competenţe sociale* – relaţionare umană pozitivă (cu efecte benefice pentru partenerii interacţiunii) presupune abilităţi speciale: *acordarea de sprijin şi recompense* în relaţiile de prietenie, *capacitatea de exprimare emoţională şi de recunoaştere a emoţiilor celuilalt*, în toate situaţiile de relaţionare interpersonală, *empatia* în relaţiile educaţionale, de consiliere şi psihoterapie, *cooperarea* în relaţiile profesionale etc.

5.6. Modalităţi de abordarea a conflictelor

5.6.1. Prevenirea conflictelor printr-o comunicare eficientă

Managementul conflictului presupune măsuri de prevenire (a apariţiei conflictului şi a escaladării lui), strategii de rezolvare şi măsuri de diminuare sau înlăturare a consecinţelor negative ale acestuia (Stoica-Constantin, 2004). Autoarea consideră că pentru prevenirea conflictelor prin intermediul comunicării este important să avem în vedere:

• Modul de iniţiere a comunicării: preocuparea pentru cealaltă persoană, adresarea întrebărilor de debut şi autodezvăluirea sunt importante pentru iniţierea unui dialog eficient.

• Desfăşurarea şi menţinerea dialogului necesită folosirea cu predominanţă a întrebărilor deschise, menţinerea unei duble perspective (atenţie şi la nevoile de comunicare ale celuilalt), implicarea emoţională a vorbitorului, utilizarea corespunzătoare a limbajului nonverbal, evitarea atacului la persoană, alegerea momentului potrivit pentru a interveni.

Una din modalităţile cele mai eficiente de prevenire a conflictelor în clasă (intrapersonale şi interpersonale) este îndepărtarea barierelor de comunicare la nivel informaţional şi relaţional. Comunicării suportivă şi

asertivă, precum şi utilizarea adecvată a limbajului disciplinei previn apariţia situaţiilor tensionate între actorii educaţionali.

5.6.2. Metode de rezolvare a conflictelor

Helena Cornelius şi Faire Shoshana (1996) au identificat mai multe deprinderi/stiluri de rezolvare a conflictului, pe care oamenii le-au dezvoltat în decursul timpului, în raport cu situaţiile în care au fost implicaţi[1].

- *Abandonul* reprezintă deprinderea de retragere fizică sau emoţională dintr-un conflict, fie din teama confruntării, fie pentru că persoana crede că nu mai are de spus nici un cuvânt în acea situaţie. Este adeseori utilizată, conştient sau nu, pentru a face pe cineva să se răzgândească. Deşi, la o primă vedere, pare o atitudine înţeleaptă, prin retragere o situaţie problematică poate să se agraveze.
- *Reprimarea* reprezintă refuzul de a accepta existenţa unui conflict şi se explică prin dorinţa persoanei de a avea pace cu orice preţ. Reprimarea are efecte negative atât asupra persoanei care neagă, cât şi asupra interlocutorului, atunci când dezacordul existent afectează buna funcţionare a relaţiei. Reprimarea unui conflict puternic împiedică explorarea aspectelor sale importante, autocunoaşterea şi intercunoaşterea, precum şi rezolvarea unor probleme concrete ale vieţii celor implicaţi.
- *Stilul victorie/înfrângere* se centrează pe perspectivele proprii şi pe dorinţa de a câştiga. Este o confruntarea de forţe, în care una din părţi ajunge în avantaj, iar cealaltă pierde. Întrucât apare în relaţiile dintre persoane cu statute inegale, putem să-l întâlnim adesea şi în relaţia profesor-elev. Chiar dacă acest stil este benefic pentru cel care câştigă, pot apărea efecte negative ulterioare: învinsul poate să

[1] Pentru aprofundarea şi exersarea stilurilor de abordarea a conflictelor, poate fi consultat materialul corespunzător din secţiunea *Instrumente de lucru* de la sfârşitul acestui capitol.

nu suporte o decizie care s-a luat fără să se țină seama de el și, ca atare, va refuza cooperarea și chiar va încerca sabotarea ei.

- *Compromisul* este o deprindere de a rezolva conflictele prin realizarea unor concesii reciproce. Deși pare o modalitate echitabilă de a trata un conflict, pentru că fiecare câștigă ceva și fiecare pierde ceva, este posibil ca din mărinimie o persoană să cedeze mai mult. De asemenea, nu întotdeauna pierderile suferite sunt agreate de cei implicați, unii considerând că ar fi meritat totuși mai mult. Compromisul este adesea utilizat în relațiile sociale, dar nu este modalitatea cea mai eficientă de rezolvarea a tuturor conflictelor.

Abandonul, reprimarea, victorie/înfrângere și compromisul sunt cele mai răspândite stiluri de abordare a conflictului. Fiecare dintre aceste stiluri sunt adecvate în anumite situații sau momente, dar avem nevoie de antrenament și flexibilitate pentru a valorifica la maximum acest repertoriu și pentru a ne adapta.

- *Stilul victorie/victorie* – este mai puțin utilizat de cei care nu au cunoștințe și competențe în domeniul rezolvării conflictului. El presupune rezolvarea problemei care a produs conflictul într-un mod reciproc avantajos pentru cei implicați. În urma rezolvării, fiecare este învingător, pentru că soluția îi satisface integral pe ambii. Negocierile se bazează pe respect reciproc. Etapele specifice acestei abordări sunt:

1. Formularea problemei.
2. Identificarea părților implicate în conflict (direct sau indirect).
3. Cunoașterea nevoilor reale, din spatele celor declarate, afișate. Este utilă întocmirea „Hărții conflictului", cuprinzând nevoile și temerile pentru fiecare parte implicată).
4. Găsirea punctelor de întâlnire a nevoilor.
5. Generarea de soluții posibile (prin metode de stimulare a producției de idei, de genul brainstorming-ului).

6. Cooperarea, transformarea adversarului în partener pentru alegerea unei soluții acceptate de ambii ca permanentă.

Thomas și Timon (1985, apud Robertson, 2002) au elaborat un model teoretic privind principalele modalități de abordare a conflictelor, care poate fi aplicat și în cadrul managementului clasei. Potrivit celor doi autori, comportamentele noastre, atunci când suntem în conflict cu alții, sunt influențate de două caracteristici ale personalității: *atitudinea cooperativă* și *asertivitatea.* Luând în considerare aceste două dimensiuni, putem identifica cinci moduri de raportare la conflicte (**Figura 2**):

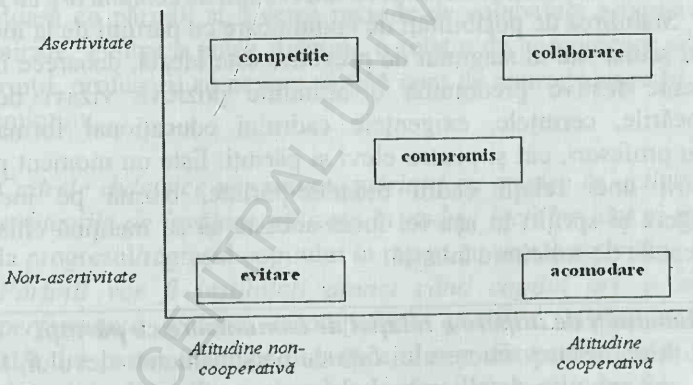


Figura 2. Modalități de abordare a conflictelor (tradus și adaptat după Thomas și Timon, 1985, apud Robertson, 2002, p. 22)

- *Competiție:* persoana care are acest tip de raportare la conflict nu dorește cooperarea și manifestă dorința de a afirma propriile drepturi.
- *Acomodare:* persoana care abordează conflictul în această manieră are tendința de a răspunde cerințelor celuilalt în defavoarea respectării drepturilor sale.

- *Evitare:* persoana care are tendința de a se comporta astfel în situațiile de conflict este lipsită de asertivitate şi evită cooperarea din teama de confruntare.
- *Colaborare:* persoana care are acest mod de raportare la conflict (opus evitării) are dorința de a găsi o soluție care să fie satisfăcătoare pentru ambele părți.
- *Compromis:* acest tip de abordare a conflictului presupune găsirea unei soluții care oferă doar parțial satisfacție celor două părți. Şi atitudinea cooperativă şi asertivitatea sunt moderate.

5.7. Comunicarea cu părinții:

5.7.1. Inițierea şi menținerea unei relații de comunicare cu părinții

Stabilirea de posibilități de comunicare cu părinții de la începutul anului şcolar sau al stagiului de pregătire este ideală, deoarece în acele momente festive predomină o atitudine pozitivă vizavi de toate provocările, cerințele, exigențele cadrului educațional formal, atât pentru profesori, cât şi pentru elevi şi părinți. Este un moment prielnic stabilirii unei relații cadru didactic-părinte, bazată pe încredere, înțelegere şi sprijin în aşa fel încât aceasta să se mențină chiar şi în momentele de solicitare intensă.

Modalități de inițiere a relației de comunicare cu părinții

- Manifestarea interesului față de personalitatea elevului, față de anumite detalii personale cum ar fi: reținerea zilei de naştere, a preocupărilor acestuia, a anumitor realizări obținute în contexte extraşcolare etc.
- Exteriorizarea, față de părinți, a bucuriei de a-l avea ca elev în clasa dumneavoastră pe copilul lor.
- Explicarea posibilităților, modalităților prin care ei vă pot contacta în diverse situații (număr de telefon, adresă de email, adresă personală etc.)
- Indicarea celor mai bune metode prin care dumneavoastră veți lua legătura cu ei atunci când va fi nevoie.
- Precizarea momentului şi a cauzelor pentru care va fi nevoie

să le solicitați prezența la școală.
- Oferirea de sugestii referitoare la cât de des ar trebui să vină ei, din proprie inițiativă, la școală pentru a se interesa de situația elevului.
- Evitarea adresării folosind numele de familie al elevului, deoarece în multe cazuri unii părinți au nume de familie diferite de cele ale copilului (ne putem adresa, de exemplu, cu „părintele lui Radu").

(Bender, 2005)

În literatura de specialitate mențiunile referitoare la strategiile explicite legate de comunicarea cu părinții sunt numeroase. De exemplu, Y. Bender propune câteva exemple de situații de comunicare anevoioasă cu părinții și diverse metode de combatere a barierelor în comunicare. Pentru a putea menține o relație de comunicare adecvată cu părinții, profesorii au nevoie să țină cont de anumite sugestii, dintre care amintim:

a. *Cadrele didactice vor anunța părinții cu privire la activitățile și strategiile de învățare utilizate în cadrul lecțiilor*, dar și referitor la progresul/regresul copilului în raport cu aceste activități.
b. *Părinții vor fi înștiințați atunci când copilul are o anumită performanță școlară*; recompensele pozitive (laude, încurajări) atât din partea cadrelor didactice, dar și din partea părinților vor consolida încrederea elevului în forțele proprii. În final, acest lucru conduce la stabilirea unei relații solide profesor-părinte-elev.
c. *Informarea în scris a părinților cu privire la comportamentul sau performanța școlară* a elevului este o modalitate prin care părintele se simte implicat activ în procesul instructiv-educativ. Este nevoie de o astfel de strategie mai ales în cazurile când au survenit modificări majore în randamentul școlar al elevului, după care se solicită și o întâlnire cu părinții pentru a discuta problema.
d. *Realizarea unei strategii de acțiune pentru elevii care au avut devieri comportamentale sau probleme în parcurgerea materiei de*

studiu pe acelaşi nivel cu ceilalţi colegi. Astfel, întâlnirile cu părinţii acestor elevi vor fi mai frecvente, se vor analiza în detaliu obstacolele întâmpinate de elevi în anii şcolari precedenţi, aflând de la părinţi care au fost metodele de lucru pe care alţi profesori le-au aplicat sau care sunt trăsăturile caracteriale şi temperamentale, cu părţi pozitive şi negative. De asemenea, părinţii pot fi întrebaţi care le sunt principalele motive de îngrijorare la început de an şcolar, care sunt cele mai eficiente metode prin care se poate lua legătura cu ei şi cât de des doresc să fie informaţi cu privire la progresul copilului lor.

e. *Părinţii au nevoie să se simtă confortabil la şcoală, iar datoria profesorilor este de a fi primitori cu aceştia.* De exemplu, atunci când părinţii vin în şcoală pentru a rezolva diverse probleme administrative şi se întâlnesc din întâmplare cu profesorii, aceştia din urmă ar trebui să iniţieze un dialog cu ei, chiar şi pentru câteva minute, pentru a-i ajuta sau îndruma. De asemenea, dacă părintele doreşte să discute cu profesorul, atunci este bine ca acesta să îl invite în sala de clasă şi să îi prezinte mediul de învăţare construit pentru elevi, în măsura în care acest lucru nu perturbă activităţile didactice.

f. *Atunci când este în folosul educării şi dezvoltării personalităţii elevilor, profesorul ar putea să solicite sprijinul din partea părinţilor.* De exemplu, dacă vă însoţeşte într-o tabără sau excursie şcolară, părintele ar trebui să cunoască toate regulile de conduită a elevilor, itinerarul sau modalităţi specifice de supraveghere a acestora.

5.7.2. Organizarea şedinţelor cu părinţii

Principalul scop al stabilirii de întâlniri cu părinţii este de a-i implica activ pe aceştia în procesul educativ, de a-i informa cu privire la regulile din instituţia şcolară, de a le prezenta expectanţele privind rezultatele elevilor şi de a-i transforma în parteneri ai demersului de formare şi dezvoltare a acestora. Totodată, părinţii pot solicita unele răspunsuri cu privire la progresul individual al copilului sau unele

informații referitoare la obiectivele educaționale planificate pentru anul școlar următor.

Dacă în cadrul întâlnirilor cu părinții, unii dintre ei sunt nemulțumiți de anumite aspecte ale desfășurării procesului educațional, atunci cadrele didactice ar trebui: să-și mențină calmul și să permită părinților să se exprime liber; să asculte atent motivele ce stau la baza acestor nemulțumiri; să aducă explicații obiective legate de problema/situația ce a declanșat insatisfacția părinților; să provoace părinții în oferirea de soluții pentru problema ivită; dacă profesorul a încălcat anumite reguli sau a săvârșit o greșeală, atunci este corect să prezinte scuze părinților pentru acest fapt.

De asemenea, uneori părinții pot solicita să asiste la unele activități didactice desfășurate în clasa din care face parte copilul lor. În aceste situații, profesorii vor impune anumite reguli de conduită, cum ar fi: părinții își vor anunța și planifica vizita cu cel puțin o zi înainte; la clasă pot asista cel mult doi părinți; timpul pe care părintele îl va petrece la clasă va fi stabilit în funcție de vârsta și particularitățile elevilor; vizitele părinților se vor desfășura în scopul stabilirii unei relații între aceștia, elevi și părinți, iar conduita lor la clasă va fi una exemplară (nu tulbură disciplina în clasă, activitatea de predare-învățare și nu rezolvă în locul copilului său sarcinile oferite de către profesor).

Întrebări și aplicații

1. Explicați rolul comunicării în managementul clasei de elevi.
2. Imaginați 5 răspunsuri de protest ale elevilor față de diverse decizii ale profesorului și oferiți răspunsuri prin parafrazare.
3. Explicați de ce formularea următorului mesaj nu este corespunzătoare pentru o comunicare eficientă între profesor și un elev care se comportă nepoliticos: „*Se vede că după creșterea pe care ai avut-o, nu pot să mă aștept la ceva mai bun din partea ta*". Oferiți o variantă de formulare adecvată și eficientă a mesajului (pentru a avea influență educativă).
4. Citiți următorul dialog și identificați eventualele bariere ale

comunicării la nivel relaţional, prezente în limbajul profesorului. Înlocuiţi replicile profesorului cu altele mai adecvate pentru această situaţie de comunicare cu elevul.

Profesorul (reacţionează, în faţa clasei, faţă de elevul X, care are multe absenţe la disciplina sa): „Dacă mai lipseşti de la ora mea, să ştii că te las corigent".

Cristi: „Vreau să vă spun că am avut nişte probleme în ultima vreme..."

Profesorul: „Da!!! Îmi imaginez! Sărăcuţul! Toţi aveţi probleme atunci când e vorba de şcoală".

5. Realizaţi o listă de comportamente perturbatoare care apar în timpul lecţiilor. Formulaţi mesaje adecvate folosind limbajul disciplinei.
6. Formulaţi mesaje în limbajul responsabilităţii pentru trei situaţii de indisciplină sau conflictuale care pot fi întâlnite în clasă. Specificaţi reacţiile defensive care au fost astfel evitate.
7. Gândiţi-vă la un conflict interpersonal pe care l-aţi avut în ultimul an şi consideraţi că nu a fost rezolvat eficient. Precizaţi modul în care l-aţi abordat la vremea respectivă. Analizaţi efectele acestei abordări. Propuneţi o modalitate de rezolvare în stilul victorie-victorie.

Instrumente de lucru

Chestionar pentru evaluarea aptitudinilor de comunicare
Adaptare după Pierre CASSE şi Marie Josée COUCHAÈRE

Răspundeţi rapid şi spontan, cu „da" sau „nu", la următoarele enunţuri, fără să mai reveniţi ulterior asupra lor. După ce aţi răspuns, comparaţi răspunsurile date cu grila de evaluare. Fiecare concordanţă cu grila de răspuns se punctează cu 2 puncte, iar neconcordanţa cu 0 puncte. La final totalizaţi punctele obţinute şi calculaţi indicele procentual al aptitudinilor de comunicare după formula: numărul de puncte obţinut se împarte la 80 şi rezultatul se înmulţeşte cu 100. Dacă

acest indice este mai mare de 80, atunci dispuneți de reale calități care vă ajută în procesul comunicării și sunteți un interlocutor agreabil pentru cei din jurul dumneavoastră. Daca indicele este mai mic de 80, atunci este necesară o analiză a răspunsurilor la fiecare item, iar acolo unde nu există corespondență cu grila de evaluare, aveți deja un indicator care să vă ofere informații cu privire la situațiile în care calitatea comunicării ar putea fi ameliorată.

	Itemii	*Da*	*Nu*
1	Vi se întâmplă deseori să remarcați că aveți mereu dreptate.		
2	Vă abțineți să spuneți lucruri care n-ar face altceva decât să-i ofenseze pe ceilalți și să înrăutățească situația.		
3	Vi se întâmplă des ca interlocutorii dvs. să vă sugereze cuvintele pe care nu le găsiți atunci când explicați ceva.		
4	Vă surprindeți că nu mai sunteți atent la ce se spune atunci când stați de vorbă cu alții.		
5	Vă prefaceți că-i ascultați pe ceilalți.		
6	Vi se pare mereu că folosiți chiar cuvintele pe care doreați să le folosiți.		
7	Sunteți câteodată dificil în conversație.		
8	Întâmpinați dificultăți în a vă încrede în alții.		
9	Vă admiteți greșelile atunci când știți că sunt reale.		
10	Deviați discuția atunci când subiectul acesteia vă atinge sentimentele personale.		
11	Câteodată vă ascundeți greșelile față de ceilalți.		
12	Aveți impresia că partenerii vă înțeleg, în general, părerile exprimate de dvs.		
13	Vi se întâmplă, într-o discuție, să vă		

	„îmbufnaţi".		
14	Aveţi impresia că interlocutorii se prefac că vă ascultă atunci când le vorbiţi.		
15	Îi cereţi în mod sistematic interlocutorului să vă comunice părerile sale în legătură cu punctele pe care le expuneţi.		
16	Vi se întâmplă să vă puneţi în situaţia interlocutorului.		
17	Sunteţi contrariat în momentul în care cineva nu este de acord cu dvs.		
18	Acceptaţi cu uşurinţă criticile constructive ale celorlalţi.		
19	Aveţi, în general, încredere în ceilalţi.		
20	Întâmpinaţi dificultăţi în a face complimente celorlalţi.		
21	Când staţi de vorbă cu cineva, îl lăsaţi întotdeauna să termine ce are de spus înainte de a reacţiona.		
22	Când intervine un diferend între dvs. şi altcineva, puteţi discuta fără să vă enervaţi.		
23	Atunci când vă vorbeşte cineva, ascultaţi cu atenţie ca să înţelegeţi ce vă spune.		
24	Presupuneţi că interlocutorul este la curent cu ceea ce vreţi să spuneţi, fără să-i explicaţi ce vreţi de fapt să-i spuneţi.		
25	Vă este, câteodată, dificil să vă exprimaţi ideile atunci când sunt diferite de cele ale colaboratorilor dvs.		
26	Sunteţi conştient că tonul vocii dvs. poate influenţa interlocutorul.		
27	Vi se întâmplă să vă scuzaţi după ce aţi jignit o persoană.		
28	Aveţi tendinţa de a nu-i contrazice pe ceilalţi deoarece vă e teamă să nu se enerveze.		
29	Puneţi în discuţie subiecte care nu-i		

	interesează pe interlocutori.		
30	Nu puteți gândi clar atunci când sunteți enervat.		
31	Aveți tendința să vorbiți mai mult ca interlocutorii dvs.		
32	Când vi se pune o întrebare care nu vi se pare clară, îi solicitați interlocutorului să clarifice ce vrea să spună.		
33	Aveți impresia că interlocutorilor le-ar plăcea să fiți altfel decât în realitate.		
34	Nu vă simțiți în largul dvs. atunci când vi se face un compliment.		
35	Sunteți conștient de reacțiile pe care le-ar putea avea ceilalți în legătură cu ceea ce aveți de spus.		
36	Vă exprimați gândurile, convingerile și sentimentele în așa fel încât ceilalți să vă înțeleagă mai bine.		
37	Faceți diferența între cuvintele pe care le poate spune cineva și mesajul ascuns pe care îl poate transmite în acel moment.		
38	Sunteți mulțumit de modalitatea în care rezolvați diferendele ce pot exista între dvs. și ceilalți.		
39	Atunci când o persoană v-a afectat cu ceva, discutați imediat cu persoana respectivă.		
40	Vă este dificil să priviți lucrurile din punctul de vedere al interlocutorului dvs.		

Grila de răspuns:
Se acorda 2 puncte pentru:

- răspunsuri cu „da" la întrebările: 2, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 39.

- răspunsuri cu „nu" la întrebările: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 40.

Atelier de lucru
„Rolul ascultării active în prevenirea conflictelor"
(adaptare după William J. Kreidler, 1997)

Rezumat: Ascultarea activă este unul dintre cele mai importante instrumente de care avem nevoie pentru a preîntâmpina apariția conflictelor. Atelierul de lucru își planifică să îi familiarizeze pe elevi cu principalele tehnici de ascultare activă și să creeze contexte de exersare a acestora.

Scopul atelierului: exersarea metodelor de ascultare activă ca modalități de prevenire a apariției conflictelor.

Înainte de începerea activității, se organizează un joc de rol cu unul dintre elevi, care trebuie să mimeze un conflict cu cadrul didactic din cauza notei obținute la evaluare.

1. Se va explica clasei că ascultarea activă este o metodă primordială în prevenirea și rezolvarea conflictelor și elevilor li se va cere să observe desfășurarea jocului de rol propus prin identificarea formelor de ascultare activă care pot influența conflictul. Întrebările de la finalul jocului de rol pot fi:
   - Când v-ați dat seama că s-a folosit ascultarea activă?
   - Când ați fost în contexte în care ați simțit că cineva vă ascultă, cum v-ați dat seama de acest lucru?
   - Cum se comportă o persoană care nu folosește ascultarea activă?
   - Care a fost efectul utilizării ascultării de către cadrul didactic?
2. În continuare, se va oferi elevilor fișa de lucru cu regulile ascultării active și se va discuta pe baza fiecăreia. Pe măsură ce se analizează această fișă, cadrul didactic trebuie să se asigure că elevii înțeleg termenii noi și asimilează fiecare informație oferită.

3. Se împart elevii în grupe de 3 sau 4, fiecare din grup având câte un număr de la 1 la 3/4, iar în cadrul grupului se oferă un set de fişe de lucru cu exersarea parafrazării. Elevul 1 alege un exemplu dintre cele 5 de pe fişa de lucru şi îl citeşte elevului 2. Elevul 2 parafrazează ceea ce a ascultat, respectând regulile explicate anterior. Apoi, elevul 2 va alege un exemplu şi îl va citi elevului 3, care va aplica iarăşi parafrazarea. Se va proceda la fel în continuare pentru toate exemplele de pe fişă, în aşa fel încât fiecare elev să se implice activ în sarcina de lucru. La final, se va analiza activitatea, adresându-se şi unele întrebări elevilor, precum:
   - Ce aţi observat în încercarea de a realiza o parafrazare corectă?
   - Care au fost momentele dificile din activitate şi care au fost cele mai facile?
   - Cum credeţi că poate ajuta parafrazarea la prevenirea unui conflict?
4. Se vor oferi exemple referitoare la ascultarea activă aşa cum au observat-o elevii în mediul educaţional informal şi se vor analiza din nou elementele componente ale ascultării active (regulile).
5. În continuare se va realiza o recapitulare a termenilor noi şi a competenţelor exersate pe parcursul atelierului de lucru. Se poate oferi o sarcină viitoare elevilor: exersarea parafrazării şi a celorlalte reguli de ascultare activă în viaţa de zi cu zi; apoi, notarea într-un jurnal special conceput pentru rezolvarea conflictelor a rezultatelor obţinute: părţi dificile, părţi uşoare, modalităţi de reacţie a indivizilor la tehnicile de parafrazare utilizate etc.

FIŞA DE LUCRU
REGULILE ASCULTĂRII ACTIVE

- *Parafrazarea* acţiunilor.
- *Încurajarea* exprimării celor cu care intri în dialog.
- *Manifestarea interesului şi atenţiei* faţă de lucrurile pe care partenerul de discuţie ţi le împărtăşeşte (prin aprobări sau alte forme de stimulare a exprimării).

➢ *Înţelegerea sentimentelor* şi trăirilor partenerului de discuţie.

FIŞA DE LUCRU

EXERSAREA PARAFRAZĂRII

Exemplul 1:
(Partener de discuţie: un prieten) Am întârziat de două ori la antrenamente şi acum antrenorul nu mă lasă să joc în meciul de sâmbătă. Nu e cinstit... Nici măcar nu m-a ascultat să-i spun motivele pentru care am întârziat.

Exemplul 2:
(Partener de discuţie: un prieten) Noi doi suntem prieteni din şcoala primară. Acum toţi colegii vorbesc în şcoală despre marea petrecere pe care o dai weekend-ul viitor şi nu-mi vine să cred că nu m-ai invitat. Nu mă aşteptam la acest lucru.

Exemplul 3:
(Partener de discuţie: un prieten) Părinţii mei m-au pedepsit 3 săptămâni din cauza notelor de la şcoală. Sunt de acord că trebuie să muncesc mai mult, dar nu e o soluţie să nu mai ies în weekend. Nu voi învăţa. O să stau acasă fără să lucrez deloc.
Exemplul 4:
(Partener de discuţie: părinţii) Am mai multe responsabilităţi în casă decât oricare dintre fraţi. Nu-i drept. Doar pentru că sunt mai mici decât mine nu înseamnă că trebuie să facă mai puţine lucruri în casă. Între rezolvarea temelor, antrenamente şi treburile din casă nu mai am deloc timp liber să ies cu prietenii decât în weekend.

Exemplul 5:
(Partener de discuţie: un prieten) Tot îmi spui lucruri despre cum mă îmbrac şi cum mi-ar sta mai bine dacă m-aş îmbrăca ca acei copii. Cred că vrei să mă ajuţi şi aşa, dar îmi place cum mă îmbrac. Dacă ei nu mă plac din cauza hainelor mele, atâta pagubă. Se presupune că eşti prietenul meu, aşa că ai încredere în mine.

Stiluri de abordare a conflictelor
(adaptare după Helena Cornelius şi Faire Shoshana, 1996)

Abandonul – retragerea fizică sau emoţională dintr-un conflict. Reacţiile de mai jos constituie forme de renunţare.

Exerciţiu

Gândiţi-vă ce se întâmplă când nu sunteţi de acord cu cineva şi bifaţi reacţiile care se potrivesc:

- ✓ *Încetaţi să mai discutaţi*
- ✓ *Plecaţi bosumflat*
- ✓ *Vă retrageţi jignit*
- ✓ *Căpătaţi resentimente*
- ✓ *Vă indispuneţi*
- ✓ *Daţi din umeri*
- ✓ *Spuneţi că veţi pune piciorul în prag mai târziu*
- ✓ *Vă spuneţi că „sunt doar chestiuni de serviciu"*
- ✓ *O tăiaţi de pe lista de parteneri/prieteni*

Reprimarea – refuzul de a accepta existenţa unui conflict. Reacţiile de mai jos constituie forme de reprimare.

Exerciţiu

În conflict dvs.

- ✓ *Acţionaţi de parcă nu ar exista nici o problemă*
- ✓ *Vă purtaţi cu nepăsare*
- ✓ *Îl suportaţi răbdător de dragul liniştii*
- ✓ *Vă reproşaţi ulterior că v-aţi pierdut cu firea*
- ✓ *Vă folosiţi farmecul pentru a vă sustrage, a „scăpa"*
- ✓ *Nu spuneţi nimic pe moment, dar „o coaceţi" după aceea*
- ✓ *Vă stăpâniţi toate trăirile negative*

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

Victorie/înfrângere se centrează pe perspectivele proprii şi pe dorinţa de a câştiga, chiar dacă celălalt pierde. Depinderile de mai jos constituie forme de abordare victorie/înfrângere.

Exerciţiu

În conflict dvs.

- ✓ *Acordaţi importanţă necesităţii de a demonstra că celălalt greşeşte*
- ✓ *Staţi îmbufnat până când celălalt se răzgândeşte*
- ✓ *Strigaţi la el până când îl faceţi să tacă*
- ✓ *Deveniţi violent fizic*
- ✓ *Refuzaţi să primiţi răspunsul „nu"*
- ✓ *Încălcaţi legea*
- ✓ *Ieşiţi deasupra prin şiretenie sau isteţime*
- ✓ *Aduceţi aliaţi care să vă acopere spatele*
- ✓ *Pretindeţi ca celălalt să se dea bătut pentru a vă salva relaţia*

Compromisul este o depindere de a rezolva conflictele prin realizarea unor concesii reciproce. Depinderile de mai jos constituie forme specifice compromisului.

Exerciţiu

În conflict reuşiţi să:

- ✓ *Menţineţi prietenia*
- ✓ *Descoperiţi ceea ce este corect*
- ✓ *Împărţiţi avantajele în mod egal*
- ✓ *Evitaţi a fi dictatorial sau a vă prevala de rangul pe care îl deţineţi*
- ✓ *Dobândiţi ceva pentru dvs.*
- ✓ *Evitaţi ciocnirea de voinţe*
- ✓ *Renunţaţi puţin, pentru a vă păstra relaţia*

BCU "LUCIAN BLAGA" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Victorie/victorie (fiecare învinge) – presupune rezolvarea problemei care a produs conflictul într-un mod reciproc avantajos pentru cei implicați. Etapele rezolvării sunt:

> ***Exercițiu***
> *În conflict reușiți să:*
> ✓ *Formulați clar problema care vă nemulțumește*
> ✓ *Identificați părțile directe și indirecte implicate*
> ✓ *Vă gândiți la nevoile proprii, dar și la ale celuilalt implicat*
> ✓ *Găsiți mai multe soluții alternative pentru rezolvare*
> ✓ *Să cooperați cu celălalt/ceilalți implicat/implicați*
> ✓ *Să-l tratați pe celălalt cu respect și considerație*
> ✓ *Să negociați reciproc avantajos*

Mai jos aveți prezentată o situație conflictuală care s-a declanșat la un moment dat într-un liceu între un elev și un profesor. Sunt prezentate și rezolvările posibile prin stilurile de abordare a conflictelor descrise mai sus.

Cristi este elev în clasa a XI-a la un liceu industrial și își dorește să urmeze facultatea de psihologie sau filosofie. Ar vrea să afle răspunsuri pentru nenumăratele întrebări care îl frământă. De aproape un an este în conflict cu profesorul de psihologie. Incidentul care a declanșat conflictul s-a produs în timpul orei de psihologie. Colegul său, X, obișnuia să facă pe bufonul la această oră, perturbând activitatea de predare.

Profesorul reacționează (nu pentru prima dată) față de elevul X: „Dacă îmi mai deranjezi ora, sari pe geam".

Cristi (revoltat): „Nu așa vorbește un profesor de psihologie"

Profesorul: „Dar de când ești tu avocatul colegului tău?"

Cristi (agresiv): „De când există profesori care nu știu să vorbească".

Profesorul: „Cum îndrăzneşti să-mi ţii tu mie lecţii? Dacă te crezi aşa deştept, vino la tablă şi răspunde la lecţie!"
Comportamentul lui Cristi la următoarele ore de psihologie: sfidează profesorul, nu ia notiţe, mestecă gumă şi face baloane din ea, pe care le sparge apoi făcând zgomot (comportamentul a fost descris de profesor).
Comportamentul profesorului faţă de Cristi: îl ignoră, îl elimină de la ora sa, uneori îl pune să răspundă la ora şi, cum acesta de obicei nu este pregătit, primeşte notă proastă sau este ironizat („În felul în care te pregăteşti sunt mai mult ca sigur că vei ajunge un bun psiholog"). A cerut în consiliul profesoral scăderea notei la purtare pentru comportamentul necorespunzător al elevului la ore şi pentru numărul mare de absenţe.

Modalităţi de abordare a conflictului

Abandon: După câteva zile de la izbucnirea acestui conflict, Cristi absentează de la toate orele, stă închis în casă fără să dorească să ia contact cu nimeni. El refuză comunicarea de orice tip.
Reprimare: După acest conflict, Cristi a încercat să-şi stăpânească emoţiile negative, se comportă normal, fără să ia în seamă comportamentul agresiv al profesorului. Reuşea chiar să ignore toate neplăcerile ce apăreau ora de psihologie, din dorinţa de a fi linişte.
Victorie/înfrângere: După câteva zile, Cristi s-a certat într-o modalitate agresivă cu profesorul, astfel încât elevul a ajuns la director pentru a reclama lipsa de profesionalism a cadrului didactic (aducând ca martori pe cei mai mulţi dintre colegii săi). Directorul a adus o mustrare scrisă profesorului de psihologie.
Compromis: Cei doi au stat de vorba într-o pauză şi au convenit că, pentru a păstra un echilibru în cadrul procesului de predare-învăţare, Cristi ia notiţe la oră şi nu mai mestecă gumă în mod sfidător, iar

profesorul nu-l mai elimină de la oră şi nu-i mai oferă în fiecare oră note proaste).

Victorie/victorie: Cristi şi profesorul gândesc că printr-o relaţie de cooperare vor putea depăşi conflictul apărut, apelând la:

Formularea problemei: comportamentul indezirabil a lui Cristi şi lipsa unei relaţii bazate pe respect dintre acesta şi profesorul de psihologie.

Părţile implicate: profesorul de psihologie, Cristi şi, indirect, ceilalţi elevi din clasă.

Nevoile lui Cristi: posibilitatea de a afla de la profesor răspunsuri la problemele ce-l frământă; suportul oferit de profesor pentru a se orienta spre admiterea la facultatea de psihologie.

Nevoile profesorului de psihologie: întemeierea unei relaţii bazate pe respect faţă de elevii săi; consideraţia şi preţuirea din partea elevilor.

Punctele comune: părţile doresc evitarea unui conflict generalizat, în care să fie implicaţi părinţii, directorul de şcoală, mass media etc.

Soluţie: profesorul va aloca câteva minute din fiecare oră de psihologie discuţiilor pe teme libere, alese de Cristi şi colegii săi, iar aceştia din urmă vor păstra liniştea şi disciplina pe parcursul minutelor alocate predării lecţiilor noi.

Bibliografie

1. Băban, A., (2001), *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere,* Cluj Napoca.
2. Bender, Y., (2005), *The Tactful Teacher – Effective Communication with Parents, Colleagues and Administrators*, Chicago: Nomad Press.
3. Buckley, M.; Storino, M.; Saarni, C., (2003), Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18, 2, 177-191.
4. Burgoon, J.K.; Bacue, A.E., (2003), Nonvernal communication skills, în Greene, J.O.; Burleson, B.R., (eds.), *Handbook of communication and social interaction skills*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

5. Burleson, B.R., (2003), Emotional support skill, în Greene, J.O.; Burleson, B.R. (eds.), *Handbook of communication and social interaction skills*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Cornelius, H.; Shoshana, F. (1996), *Ştiinţa rezolvării conflictelor: Fiecare poate câştiga*, Bucureşti: Ştiinţă & Tehnică.
7. Cosmovici, A., (1998), „Obiectul şi importanţa psihologiei şcolare", în Cosmovici, A.; Iacob, L.M. (ed.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
8. Hargie, O., (2006), Skill in theory: Communication as skilles performance, în Hargie, O. (ed), *The handbook of communication skills*, 3rd edition, New York: Routledge.
9. Hargie, O.; Dickson, D., (2004), *Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice*, 4th ed., New York: RoutledgeFalmer.
10. Hornby, G., (2003), Exploration of concerns and feelings, în Hornby, G.; Hall, C.; Hall, E. (eds.) *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*, New York: RoutledgeFalmer.
11. Hornby, G.; Hall, E.; Manthei, B., (2003), Strategies for intervention, în Hornby, G.; Hall, C.; Hall, E. (Eds.) *Counselling pupils in schools. Skills and strategies for teachers*, New York: RoutledgeFalmer.
12. Iacob, L.M. (1998), „Comunicarea didactică", în Cosmovici, A.; Iacob, L.M. (eds.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
13. Jinga, I; Istrate, E. (coord.), (2001), *Manualul de pedagogie*, Editura All, Bucureşti.
14. Jones, V. & Jones, L., (2007), *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*, New York: Pearson Education.
15. Levy-Leboyer, C., (2009), *La gestion des competences*, Paris: Eyrolles.
16. Major, M.R. (2008), *The Teachers's Survival Guide. Real Classroom Dilemmas and Parctical Solution*, Rowman & Littlefield Education.
17. Marcus, S., (coord.). (1999), *Competenţa didactică: perspectivă psihologică*, Editura All, Bucureşti.
18. Mayer, J.D.; Salovey, P., (1997), „What is emotional intelligence?" în Salovey P.; Sluyter, D. (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
19. McLeod, Joyce; Fisher, Jan; Hoover, Ginny, (2003), *The Key Elements of Classroom Management. Managing Time and Space, Student Behavior,*

and Instructional Strategies, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
20. Richmond, C., (2002), „The balance model: minimalism in behaviour management", în Rogers, B. (ed.), *Teacher Leadership and Behaviour Management*, London: Paul Chapman Publishing.
21. Robertson, J., (2002), „The boss, the manager and the leader: approaches to dealing with disruption", în Rogers, B. (ed.), *Teacher Leadership and Behaviour Management*, London: Paul Chapman Publishing.
22. Rogers, B., (2003), *Effective Supply Teaching Behaviour Management, Classroom Discipline and Colleague Support*, London: Paul Chapman Publishing.
23. Schaub, H.; Zenke, K. G., (2001), *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
24. Stan, E., (2009), *Managementul clasei*, Editura Institutul European, Iași.
25. Stanton, N., (1995), *Comunicarea*, Editura Societatea Știință și Tehnică, București.
26. Stix, A.; Hrbek, F., (2006), *Teachers as classroom coaches*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
27. Stoica, A.; Mihail, R., (2006), *Evaluarea educațională – inovații și perspective,* Editura Humanitas, București.
28. Stoica-Constantin, A., (2004), *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Editura Polirom, Iași.
29. Șoitu, L., (2001), *Pedagogia comunicării*, Editura Institutul European, Iași.
30. Verderber, R., (1990), *Communicate!,* Belmont, California: Vadsworth Publishing Company.

BCU IAȘI / CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6. MANAGEMENTUL PROBLEMELOR DE DISCIPLINĂ ŞCOLARĂ

VERSAVIA CURELARU

Scop:

- Cunoaşterea mecanismelor psihologice care stau la baza problemelor de disciplină şcolară şi dezvoltarea competenţelor de abordare diferenţiată a acestora din urmă.

Obiective:

- să definească disciplina şcolară în contextul managementului clasei;
- să identifice factorii care contribuie la dezvoltarea unui mediu de învăţare favorabil menţinerii disciplinei;
- să analizeze nevoile psihologice fundamentale care stau la baza comportamentelor elevilor;
- să descrie relaţia care există între comportamentele perturbatoare ale elevilor şi nevoile lor fundamentale;
- să formuleze corect reguli de funcţionare a clasei;
- să descrie proceduri specifice (rutine) în concordanţă cu regulile generale formulate pentru clasă;
- să aplice strategii şi tehnici de prevenţie sau intervenţie în situaţii ipotetice de indisciplină şcolară, în acord cu modelele teoretice învăţate;
- să elaboreze planuri de prevenţie sau intervenţie pentru situaţii de criză educaţională.

Structura:

6.1. Problema disciplinei şcolare în contextul managementului clasei de elevi

6.2. Clasa de elevi – comunitate de învăţare

6.2.1. Cultura realizării şi a performanţei

6.2.2. Caracteristicile unui climat eficient de învăţare

6.3. Normativitatea în clasa de elevi
6.3.1. Norme implicite, norme explicite
6.3.2. Definirea regulilor şi procedurilor
6.3.3. Avantaje ale prezenţei regulilor
6.3.4. Criterii de stabilirea a regulilor în clasa de elevi
6.4. Nevoi care stau la baza comportamentelor elevilor
6.4.1. Teorii cu privire la nevoile umane fundamentale
6.4.2. Cum putem defini o problemă comportamentală?
6.5. Modele teoretice ale disciplinei şcolare
6.5.1. Principii de abordare a fenomenului disciplinei
6.5.2. Teoria behavioristă
6.5.3. Teoria umanistă
6.6. Programe şi planuri de management al disciplinei
6.6.1. Argumente pentru un management al disciplinei orientat pe prevenţie
6.6.2. Planuri de modelare comportamentală
6.6.3. Intervenţia în situaţii de criză educaţională
Întrebări şi aplicaţii
Instrumente de lucru
Bibliografie

6.1. Problema disciplinei şcolare în contextul managementului clasei de elevi

Experienţele de formare continuă cu profesorii din învăţământul preuniversitar au evidenţiat o preocupare intensă a acestora pentru două probleme considerate a fi mai frecvente în clasă: *lipsa de motivaţie şcolară a elevilor* şi *comportamentele neadecvate* ale acestora. Cei mai mulţi dintre ei se plâng de creşterea frecvenţei comportamentelor indisciplinate în mediul şcolar, pe fondul mai general al lipsei de respect faţă de reguli. Profesorii manifestă îngrijorare cu privire la

menținerea autorității lor în clasă, considerând că în ultimii ani mass media face presiuni privind acordarea de drepturi „fără limită" elevilor. Ei susțin că interzicerea utilizării unor mijloace coercitive tradiționale va conduce la pierderea autorității lor în fața elevului. Este greu să precizăm care ar fi acele mijloace tradiționale, dar din dezbaterile realizate se subînțelege că profesorii vor ca elevul să știe că balanța puterii se înclină în favoarea profesorului. Credem însă că pentru menținerea ordinii în mediul școlar, problema nu se pune în termeni de cine deține puterea, ci de management eficient, iar fiecare cadru didactic trebuie să dispună de o serie de instrumente care să poată fi aplicate cu profesionalism în clasă.

Preocuparea educatorilor pentru problemele de disciplină nu este specifică doar mediului școlar din România. Sondajele de opinie Gallup[1] realizate în Statele Unite în 2003 și 2004, cu privire la acest subiect, au arătat că atât profesorii, cât și persoanele din afara sistemului de învățământ consideră că indisciplina și violența reprezintă probleme importante ale școlilor din ziua de astăzi (Rose & Gallup, 2003, 2004, apud Walters & Frei, 2007). Cotton (1990, apud Marzano et al., 2003) a estimat că jumătate din timpul destinat activităților la clasă este utilizat pentru rezolvarea problemelor de disciplină. Cercetări recente ale Asociației Naționale de Educație din Statele Unite au indicat că 20% din profesorii nou angajați în învățământ părăsesc profesia înainte de a fi împlinit cinci ani de predare, din cauza stresului provocat de dificultățile întâmpinate în managementul clasei (Walters & Frei, 2007). De asemenea, o analiză a percepțiilor cadrelor didactice privind problemele de disciplină școlară, a arătat că șapte din zece profesori din învățământul secundar și liceal din Statele Unite afirmă că în școlile în

[1] Organizația Gallup este o firmă de consultanță în domeniul managerial, cu sediul la Washington și birouri internaționale în peste 20 de țări. Experiența sa principală constă în măsurarea și înțelegerea atitudinilor și comportamentului uman. Sondajele Gallup reprezintă cea mai importantă sursă de evaluare a opiniei publice din lume începând cu anul 1935.

care predau există probleme serioase privind abaterile elevilor de la norme (Johnson, 2004).

Tratarea subiectului disciplinei şcolare în contextul managementului clasei creează adesea confuzii privind aria acoperită de cele două concepte vehiculate în câmpul educaţional. Romiţă Iucu (2006) analizează relaţia dintre ele prin raportare la principalele abordări pedagogice ale fenomenului disciplinei şcolare. El susţine că educaţia, „ca orice acţiune organizată, [...] presupune cu necesitate acceptarea şi respectarea unor cerinţe, reguli şi dispoziţii elaborate şi impuse din exterior, concomitent cu instituirea unor modalităţi de control asupra acceptării şi respectării lor" (p. 67). Însă problema care se pune atunci când este vorba de instituirea disciplinei este aceea a restrângerii posibilităţilor de manifestare a personalităţii elevilor. Autorul menţionat consideră că exagerarea de către educatori a unor orientări deja clasice ale gândirii pedagogice cu privire la disciplină – *autoritarismul* vs. *permisivitatea* – poate conduce la eşecuri în formarea elevilor. Astfel, adepţii disciplinei autoritare pot exagera în direcţia exercitării controlului, în defavoarea manifestării libertăţii elevilor, în timp ce reprezentanţii disciplinei permisive pot insista pe manifestarea liberă şi spontană, fără a crea cadrele necesare dezvoltării responsabilităţilor cerute de integrarea socială şi de funcţionarea organizată a activităţilor. Pornind de la aceste considerente, am putea conchide că disciplina şcolară nu poate fi tratată ca un fenomen izolat de alte aspecte ale procesului instructiv-educativ, iar obţinerea acesteia presupune o viziune de ansamblu, coerentă, privind managementul eficient al clasei.

Alţi autori susţin că, în condiţiile în care se doreşte formarea unui elev responsabil şi automotivat, conceptul de *disciplină şcolară* care trimite la ideea de menţinere a ordinii şi respectare a regulilor, ar trebui să fie înlocuit prin cel de *management al clasei*, care se centrează prioritar pe crearea unui mediu pozitiv de învăţare şi mai puţin pe contracararea comportamentelor necorespunzătoare ale elevilor (Jones & Jones, 2007). Pentru realizarea învăţării în bune condiţii este necesară menţinerea ordinii în clasă şi stabilirea limitelor între care

elevii pot să realizeze anumite activități, dar această ordine nu ar trebui să fie rezultatul unor măsuri coercitive, aplicate stereotip. Dezvoltarea unui climat care să asigure angajarea și responsabilizarea elevilor are ca efect indirect instalarea disciplinei și evitarea situațiile tensionate, cauzatoare de stres atât pentru cei formați, cât și pentru profesori. Din perspectiva unui managementul eficient al clasei, disciplina nu ar trebui să reprezinte un rezultat al eforturilor educatorilor de a controla comportamentele elevilor prin măsuri punitive, ci și o consecință a unui climat în care sunt cultivate respectul, încrederea, responsabilitatea și performanța.

6.2. Clasa de elevi – comunitate de învățare

Învățarea școlară, ca activitate predominantă a elevilor, nu este doar un proces individual, ci și unul social, derulat în contextul unor structuri interacționale care asigură un anumit climat educațional. Apartenența elevului la un grup influențează realizările școlare ale acestuia prin modelarea cogniției, a motivației, a afectivității sau a altor procese și caracteristici individuale. Succesul școlar presupune, pe lângă asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea sistemului cognitiv, învățarea normelor acceptate de clasă sau școală (Neculau & Boncu, 1998). Sentimentul identității de elev și atitudinile cu privire la școală și învățare își au originea în atmosfera creată, în valorile, convingerile și cutumele promovate de-a lungul timpului de organizația școlară. Se poate crea în școală o atmosferă psihologică pozitivă, caracterizată preponderent prin sentimentul apartenenței, al respectului reciproc, al dorinței de realizare sau una negativă, dominată de conflicte, suspiciune, indiferență sau neimplicare (Major, 2008). Educatorul, care este parte a interacțiunilor din clasă, are un rol important în crearea climatului de învățare, prin eforturile conștiente de motivare școlară și socială a elevilor. Și alți autori au identificat aceiași factori importanți în realizarea cu succes a activităților școlare: *implicarea elevului* și *crearea unui climat pozitiv de lucru* (Walters & Frei, 2007). Pentru aceasta, fiecare profesor va trebui să dezvolte strategii particulare

pornind de la experienţa anterioară proprie, de la sfaturile oferite de alţi colegi, de la teoriile existente.

Cum să dezvolţi o cultură pozitivă a clasei?

Utilizând o serie de concepte din domeniul planificării manageriale, Major (2008) propune profesorilor următorul demers pentru cultivarea unei atmosfere benefice învăţării:

- *Definirea unei viziuni clare privind succesul activităţii şcolare* – profesorul poate descrie cum vede succesul elevilor, având în vedere resursele implicate, contextul în care funcţionează clasa (şcolar, social, economic etc.), valorile organizaţiei şcolare şi a comunităţii locale. De exemplu, o viziune asupra succesului definit prin indicatori de maximă integrare şcolară şi socială şi prin performanţă maximă, în condiţiile unei clase care provine dintr-un mediu social defavorizant, poate crea motive de frustrare pentru profesor, care va considera la sfârşitul anului şcolar că a avut un real eşec. Însă, o viziune asupra succesului definit prin indicatori de progres poate crea premisele unei activităţi mult mai eficiente.
- *Stabilirea enunţurilor de misiune (mission statements)* – presupune transpunerea viziunii în enunţuri care să exprime scopurile, valorile, intenţiile promovate, tipurile de rezultate şi performanţele dorite (Gherguţ, 2007). Chiar dacă în mod obişnuit enunţurile de misiune sunt formulate pentru organizaţia şcolară, profesorul poate transpune aceste enunţuri la nivelul clasei, cu specificările de rigoare. De exemplu, pornind de la valorile umaniste ale şcolii, profesorul poate formula următorul enunţ de misiune pentru clasă: „Clasa noastră îşi propune să devină o microcomunitate în care fiecare să aibă posibilitatea de a pune în valoare tot ce este mai bun în el, de a se dezvolta şi de a se autodisciplina".

- *Stabilirea regulilor clasei* – este esențială pentru crearea unor limite care să asigure sentimentul stabilității și al securității elevilor. Lipsa unor repere clare privind derularea activităților școlare poate conduce la imprevizibilitate și derută.
- *Cultivarea respectului reciproc* – presupune dezvoltarea deprinderilor de a asculta și accepta opiniile celorlalți și de a le recunoaște drepturile.
- *Cultivarea încrederii* (prin opoziție cu suspiciunea) – presupune promovarea exprimării oneste, a disponibilității de a ajuta, a atitudinii de deschidere față de ceilalți.
- *Promovarea unei culturi a realizării și performanței* – se realizează prin încrederea manifestată de profesor față de posibilitățile de progres ale elevilor, dar și prin cultivarea sentimentului eficienței proprii privind organizarea procesului educativ, astfel încât să se ajungă la succes.

6.2.1. Cultura realizării și a performanței

Promovarea unei culturi a realizării și performanței se poate face atât implicit, prin climatul creat, prin cultivarea stimei de sine și a sentimentului autoeficacității, cât și explicit, prin prezentarea mecanismelor care conduc la succes. Elevii sunt ajutați să conștientizeze calea care trebuie parcursă pentru a ajunge la competență și performanță. Atribuirea succesului unor capacități native îi poate descuraja pe cei care se percep mai puțin apți pentru realizarea unor activități, dar punerea acestuia pe seama efortului îi poate determina să dezvolte încredere în capacitățile lor de a-și forma progresiv competențe. Schema de mai jos cuprinde elementele-cheie care-i pot explica elevului cum se ajunge la realizare (**Figura 1**).

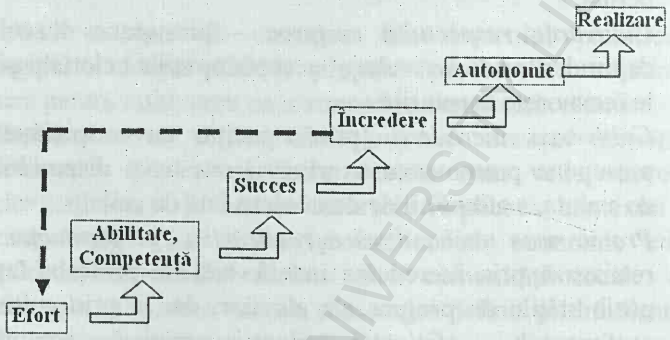


Figura 1. Cercul virtuos al succesului (Major, 2008, p. 25)

Investirea constantă de efort în activităţile şcolare conduce la dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor care, la rândul lor, asigură obţinerea succesului. Acesta contribuie la creşterea încrederii în sine şi-l determină pe elev să se implice şi mai mult în sarcinile şcolare. Consecinţa încrederii şi a implicării este dezvoltarea autonomiei în învăţare şi realizare.

6.2.2. Caracteristicile unui climat eficient de învăţare

Pentru a parcurge calea care conduce spre realizare, climatul şcolii şi al clasei trebuie să prezinte următoarele caracteristici:

• *Relaţii profesor-elev pozitive*: relaţii bazate pe dialog, încredere, respect, autoritatea modelului.

• *Expectanţe ridicate privind realizarea şi disciplina*, atât din partea conducerii şcolii, a profesorilor şi părinţilor, cât şi din partea elevilor.

• *Relații pozitive între elevi*: înțelegerea modului de funcționare a grupului-clasă, dezvoltarea sentimentului de apartenență la clasă, dezvoltarea strategiilor de cooperare, stabilirea regulilor competiției, organizarea de activități de intercunoaștere, întărirea coeziunii grupului, programe de antrenare a abilităților sociale.

• *Creșterea calității școlii în general*: calitatea procesului de instruire, parteneriate, eficiența modului de organizare a activităților extrașcolare etc. (Gherguț, 2007).

Iată un poem care subliniază rolul pe care îl are climatul educațional asupra formării și dezvoltării copilului.

- Dacă un copil trăiește în critică, învață să se condamne
- Dacă un copil trăiește într-un mediu ostil, învață să lupte
- Dacă un copil este mereu ridiculizat, va învăța să-i fie rușine
- Dacă un copil este făcut de rușine, va învăța vinovăția
- Dacă un copil este obișnuit cu toleranța, va învăța să fie răbdător
- Dacă un copil este mereu încurajat, învață să aibă încredere
- Dacă un copil este lăudat, va învăța să aprecieze
- Dacă un copil este obișnuit cu corectitudinea, va învăța să fie drept
- Dacă un copil trăiește în siguranță, învață să aibă încredere
- Dacă un copil este aprobat, învață să se iubească pe sine
- Dacă un copil trăiește într-un mediu de acceptare și prietenie, învață să găsească dragostea în lume.

(Tradus și adaptat după Dorothy Nolte, *Children Learn What They Live*, Major, 2008)

6.3. Normativitatea în clasa de elevi

6.3.1. Norme implicite, norme explicite

Ca orice grup, care evoluează în cadrul unei organizații sociale, clasa de elevi funcționează după un set de norme explicite sau implicite, stabilite sau construite progresiv pe baza valorilor afirmate.

Una dintre multiplele funcţii ale grupurilor mici este cea normativă, de prescriere şi modelare a comportamentelor indivizilor (Neculau, 2007). Studiile de psihologie socială au arătat că integrarea individului într-un grup şi aprobarea sa socială depind de adeziunea la valorile grupului. Normele unui grup au două funcţii: *prescriptivă* (indică ce comportament poate fi adoptat într-o anumită situaţie) şi *evaluativă* (oferă cadre de referinţă pentru judecarea a ceea ce este apreciat sau, dimpotrivă, dezaprobat de către grup (Oberlé & Beauvois, 2001).

Dezvoltată în contextul problematicii legate de disciplină, ideea normativităţii trebuie înţeleasă în relaţie cu alte concepte care permit eficientizarea climatului educaţional şi anume, *regulile* şi *procedurile (rutinele)*. Buna desfăşurare a activităţilor şcolare este ghidată de regulamente care asigură atât profesorilor, cât şi elevilor un mediu previzibil, securizant şi ordonat. Dacă normele implicite ale grupului sau organizaţiei şcolare sunt ascunse şi împărtăşite la un nivel non-formal (de exemplu, solidaritatea faţă de colegii de clasă, indiferent de greşelile pe care aceştia le fac), normele explicite se concretizează în reguli şi proceduri stabilite în mod formal. Din perspectiva unui bun management al clasei, profesorii ar trebui să asigure condiţiile dezvoltării unor norme implicite pozitive şi să se implice în mod activ în stabilirea şi învăţarea normelor explicite de către elevi. Pe lângă sarcina principală de planificare şi realizare a activităţii de predare-învăţare, cadrele didactice au un rol important în stabilirea şi restabilirea ordinii în clasă. Pentru a petrece cât mai mult timp în sarcinile de învăţare, evitând pierderea acestuia în intervenţii de menţinere a disciplinei, este necesară discutarea regulilor de desfăşurare a activităţilor la clasă încă de la începutul anului şcolar. Cercetările realizate de către *Centrul de Cercetare şi Dezvoltare pentru Formarea Profesorilor* de la universităţile din Texas şi Austin au arătat că profesorii care au petrecut mai mult timp învăţându-i pe elevi regulile şi procedurile sunt mai eficienţi în managementul clasei (Jones & Jones, 2007). Prin urmare, nu este suficient ca regulile şi procedurile să fie stabilite şi apoi prezentate elevilor, ci trebuie dezbătute pentru a ne asigura că le-au înţeles şi le pot descrie.

6.3.2. Definirea regulilor și procedurilor

Termenul de *regulă* se referă la o prescripție de comportament a cărei încălcare este urmată de o sancțiune sau pedeapsă. Unii specialiști din domeniul managementului clasei consideră că este mai potrivit termenul de *standard comportamental* decât cel de *regulă*, deoarece primul ne trimite cu gândul la un reper pe baza căruia elevul să poată evalua propriul comportament, în timp ce ultimul este asociat mai mult cu cel de „lege" și implicit de pedeapsă (Jones & Jones, 2007). Dincolo de această distincție, credem că putem utiliza termenul de *regulă* atâta timp cât cunoaștem bine ce desemnează și, mai ales, dacă știm să formulăm corect această prescripție. Pentru a avea aplicabilitate, o regulă trebuie să definească: *a) ce se așteaptă de la elevi; b) de ce se așteaptă acest lucru; c) ce se întâmplă dacă elevii nu răspund acestor așteptări.*

Chiar dacă în limbajul curent regulile și rutinele par să se refere la același lucru, înțelegerea distincției dintre cele două constructe este importantă pentru practica educațională. Ambele definesc așteptările și standardele privitoare la comportamente, dar în timp ce regulile definesc standarde mai generale, rutinele descriu expectanțe cu privire la comportamente specifice (Marzano et al., 2003). De exemplu, putem formula o regulă care se referă la un standard de comportament social în clasă astfel: „În clasă toți elevii au datoria de a se comporta civilizat". Pentru ca elevii să poată respecta această regulă, trebuie să cunoască și să adopte proceduri specifice, care operaționalizează comportamentul civilizat (vorbim respectuos cu profesorii și colegii, salutăm atunci când intrăm, exprimăm convingerile noastre diferite de ale altora fără să fim agresivi, intrăm la timp la ore pentru a nu deranja etc.). De asemenea, elevul trebuie să știe care sunt sancțiunile prevăzute atunci încalcă o regulă. Rutinele reprezintă comportamente simple pe care elevii le posedă deja sau le deprind în școală pentru a se putea conforma regulilor stabilite. Ele pot fi diferite de la clasă la clasă sau de la școală la școală, mai ales pentru regulile care țin de organizarea internă: activități permise în timpul recreațiilor, modalități de realizare a contestațiilor de către elevi sau modalități de organizare a elevilor

pentru activităţile de cooperare. Procedurile sau rutinele pot fi grupate în mai multe categorii, dintre care enumerăm spre exemplificare următoarele:

- *proceduri legate de începerea lecţiilor*: toată lumea este în clasă când se sună, tabla să fie ştearsă, caietele sunt pe bancă;
- *proceduri specifice desfăşurării activităţilor academice* : fiecare elev ia notiţe pe caiet, toţi elevii trebuie să se implice în activităţile de grup, toţi elevii au manualele pe bancă;
- *proceduri care reglementează comunicarea*: elevii îşi exprimă dorinţa de a interveni la lecţie prin ridicarea mâinii, opiniile exprimate se argumentează, ascultăm pe ceilalţi atunci când exprimă o idee, fără să-i întrerupem;
- *proceduri de evaluare*: la evaluarea individuală scrisă, fiecare elev priveşte în foaia sa punctele obţinute la trei evaluări; evaluările orale dintr-un semestru se trec în carnetul profesorului şi se cumulează într-o singură notă, care se trece apoi în catalog;
- *proceduri implicate în relaţionarea socială*: elevul care jigneşte un coleg îşi va cere scuze, elevii pot să-şi aleagă colegii de bancă la începutul anului şcolar;
- *proceduri privind păstrarea echipamentelor şi materialelor din clasă*: după folosirea unui material acesta se aşează în ordine la locul său, după orele de desen elevii au sarcina de a curăţa băncile.

6.3.3. Avantaje ale prezenţei regulilor

Principalele motive pentru care este necesară stabilirea unor reguli sau standarde de comportament în clasă sunt: *crearea unui climat de siguranţă* în care fiecare să poată fi tratat corect şi *învăţarea de către elevi a drepturilor şi obligaţiilor cetăţeneşti* încă din şcoală. Pornind de la aceste două motive, putem prezenta câteva avantaje ale prezenţei regulilor şi rutinelor (*cf* Stan, 2009):

- Apelul la regulă, ca instrument de reglare şi modelarea a comportamentelor elevilor, elimină factorul subiectiv din rezolvarea problemelor de disciplină. Sistemul de reguli e

„impersonal" (nu este al profesorului) și elevii vor ști că atunci când primesc o sancțiune nu depind de capriciile unei persoane.
- Se evită reacțiile afective necontrolate față de pedeapsă, care nu mai e percepută ca o răzbunare sau răutate a profesorului, ci ca o consecință care derivă firesc din comportamentele proprii.
- Elevii învață comportamente sociale și înțeleg că orice grup social poate funcționa doar pe baza regulilor, altfel intervine haosul.
- Sunt respectate drepturilor personale, în condițiile recunoașterii simultane a libertăților celorlalți.

6.3.4. Criterii de stabilire a regulilor în clasa de elevi

Cu toate că orice școală funcționează după un regulament, care respectă prevederile legale ale sistemului de învățământ, eficiența regulilor în managementul clasei depinde de respectarea unor criterii de formulare și aplicare a acestora (Băban, 2001; Major, 2008, Stan, 2009). Fiecare profesor poate elimina dificultățile de management produse din ignorarea regulilor dacă are în vedere următoarele criterii:
- Sistemul de reguli al clasei trebuie să cuprindă numai regulile necesare bunei funcționări, eliminându-se regulile care nu se justifică prin efecte pozitive. De exemplu, o regulă prin care se cere elevilor să stea nemișcați la oră poate conduce la o atitudine de neimplicare a acestora, chiar dacă scopul urmărit este acela de a menține disciplina.
- Regulile de funcționare a clasei trebuie negociate cu elevii și cu părinții acestora între limitele admise de regulamentul școlii. De exemplu, dacă regulamentul școlar prescrie ca regulă purtarea uniformei, diriginții pot negocia cu elevii anumite aspecte care țin de particularizarea acesteia pentru clasă și sancțiunile pe care ei le-ar putea primi în cazul în care regula este încălcată.
- Să fie formulate pozitiv prin descrierea comportamentelor așteptate și cunoscute de fiecare elev încă de la începutul anului școlar.
- Să fie formulate clar, precis, fără ambiguități și afișate în locuri vizibile pentru ca elevii să și le reamintească.
- Să existe consecvență în aplicarea regulilor, fără a se face excepții.

- Să se precizeze toate consecinţele respectării sau încălcării regulilor. Consecinţele nerespectării regulilor trebuie să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului neadecvat. Major (2008) propune un model al disciplinei ierarhice, în care subliniază importanţa aplicării progresive a sancţiunilor pe cinci niveluri. Acest mod de abordare a disciplinei este eficient, deoarece se creează un mediul al clasei predictibil, profesorul poate preveni eventualele proteste ale părinţilor care afirmă că nu au fost avertizaţi, iar consecinţele îngăduitoare prevăzute pentru primele două niveluri de sancţiune (observaţia şi avertizarea verbală) permit elevului să-şi corecteze comportamentul. Sancţiunile de la celelalte trei niveluri vor fi stabilite în funcţie de frecvenţa şi gravitatea abaterilor comportamentale (schimbarea locului în clasă, chemarea părinţilor la şcoală, discutarea în consiliul profesoral etc.). Aplicarea sancţiunilor trebuie să aibă în vedere corectarea comportamentului şi nu blamarea, umilirea sau judecarea elevului.

Paşi în stabilirea standardelor comportamentale în clasă[1]

1. Dezbatere privind importanţa standardelor de comportament în clasă. Fiecare profesor sau diriginte va prezenta, pornind de la misiunea pe care o are şcoala şi clasa, cadrul în care aceasta poate fi îndeplinită. Vor fi dezbătute şi clarificate motivele pentru care sunt necesare anumite reguli şi consecinţele absenţei lor.
2. Elaborarea unei liste de reguli (3-6 reguli)
   - Regula trebuie formulată în sens pozitiv (descrie ce trebuie să facă elevul şi nu ce nu are voie să facă). De exemplu, regula: „Elevii nu au voie să manifeste comportamente agresive în şcoală" exprimă expectanţele negative ale

[1] Modalităţile de elaborarea şi aplicare a regulilor în clasă pot fi aprofundate şi prin completarea chestionarului de la secţiunea **Instrumente de lucru** de la sfârşitul acestui capitol.

profesorului, pe când formularea pozitivă a acesteia: „În şcoală, elevii au datoria de a se comporta politicos faţă de colegi şi personal" exprimă aşteptări pozitive cu privire la comportamentele elevilor.

- Stabilirea regulii se face în contextul temporal şi spaţial (regula descrie ce trebuie să facă elevul, referindu-ne la loc şi timp). De exemplu, putem spune că elevul are voie să exprime opinia în timpul lecţiei, în legătură cu subiectele predate, numai după ce a ridicat mâna.

3. Obţinerea unui angajament faţă de regulă
   - Elevii trebuie să semneze un angajament prin care se consemnează cunoaşterea regulilor şi adeziunea lor faţă de acestea.
   - Sunt implicate şi alte persoane în semnarea şi susţinerea angajamentului (părinţi, administratori de şcoală sau consilieri).
4. Monitorizarea şi revizuirea regulilor
   - Este descris modul în care elevii noi pot fi implicaţi în înţelegerea şi asumarea normelor.
   - Sunt revizuite regulile atunci când se observă că problemele persistă sau se înmulţesc.

(Jones & Jones, 2007)

6.4. Nevoi care stau la baza comportamentelor elevilor

Crearea unui mediu de învăţare care să corespundă nevoilor elevilor este poate cea mai bună strategie de menţinere a disciplinei la clasă. Kohn (2006) susţine că, cel puţin ipotetic, problema disciplinei ar putea fi exclusă din discuţie, dacă procesul instructiv-educativ ar viza prioritar oferirea de oportunităţi pentru satisfacerea nevoilor fundamentale ale elevilor. Autorul considera că un profesor eficient nu va fi preocupat de stăpânirea strategiilor de menţinerea a ordinii, deoarece are alte lucruri mai bune de făcut. Prin urmare, nu putem aborda fenomenul disciplinei şcolare fără să avem în vedere asocierea

comportamentelor perturbatoare ale elevilor cu nevoile care stau la baza manifestării lor.

Elevii sunt personalităţi care prezintă nevoi şi comportamente diverse şi, prin urmare, trebuie trataţi în mod diferit. Este şi motivul pentru care, deşi în şcoală există stabilite reguli, unele comportamente ale elevilor ies din cadrele create şi reprezintă provocări pentru educatori. Adeseori aceste conduite necorespunzătoare sunt puse de către profesori pe seama atitudinilor răuvoitoare, a mediului familial precar, a problemelor emoţionale sau chiar a unor deficienţe de intelect ale elevului. Studiile au arătat însă că şcoala şi profesorii au un impact semnificativ asupra modului în care elevii se comportă şi asupra rezultatelor lor şcolare (Jones & Jones, 2007). Autorii menţionaţi susţin că două motive principale stau la baza comportamentelor indisciplinate ale elevilor: *lipsa unor competenţe de adaptare la exigenţele mediului şcolar* şi *prezenţa unor nevoi de bază cărora mediul şcolar nu le răspunde*. O atitudine mai productivă din partea educatorilor faţă de abaterile comportamentale ar fi aceea de a crede că toţi elevii ar putea fi determinaţi să se implice în învăţare dacă s-ar cunoaşte şi evita ameninţările resimţite de aceştia în situaţiile şcolare şi dacă s-ar răspunde nevoilor lor de bază. De exemplu, un elev poate reacţiona impulsiv faţă de o ofensă adusă de un coleg. Dacă elevul ofensat nu are competenţa de a reacţiona adecvat, incidentul poate degenera într-un conflict care perturbă ora de clasă sau recreaţia. Este important să ştim că multe comportamente pot fi învăţate, chiar dacă s-ar părea că ele sunt manifestarea unor stări emoţionale greu de stăvilit. Studiind cauzele care conduc la comportamente neadecvate, Cummings (2000) constată că unele activităţi şcolare reprezintă ameninţări (reale sau imaginate) de natură intelectuală, emoţională sau fizică pentru anumiţi elevi. Aceste ameninţări afectează implicarea lor în sarcinile şcolare şi împiedică satisfacerea trebuinţei de competenţă şi stimă de sine. Cunoaşterea nevoilor fundamentale ale elevilor permite o gestionare mai eficientă a comportamentelor neadaptate ale elevilor:

- Profesorul poate propune elevului alternative comportamentale pentru satisfacerea nevoilor şi dorinţelor sale într-o manieră care să nu afecteze negativ climatul.
- Elevul este responsabilizat şi învăţat să distingă între nevoile de bază ale oricărei personalităţi şi nevoile personale care uneori pot fi false. De exemplu, un elev poate crede că este absolut necesar să posede aceleaşi obiecte ca un alt coleg, deşi unele nu i-ar fi de nici un folos real. Prin urmare, frustrarea faţă de colegul său manifestată prin agresivitatea este nejustificată.
- Elevul poate fi ajutat să facă diferenţa între satisfacerea corespunzătoare şi cea necorespunzătoare a nevoilor. De exemplu, nevoia de afirmare în grup poate fi satisfăcută prin implicarea la lecţie sau prin manifestarea teribilismului.
- Cunoaşterea nevoilor elevilor şi a relaţiilor dintre acestea şi comportamente îi ajută pe profesori să distingă situaţiile pentru care au competenţe de intervenţie de cele pentru care nu au. Este un semn de profesionalism şi nu de slăbiciune să recunoşti că o anumită situaţie te depăşeşte şi că ai nevoie de conlucrarea cu alţi factori implicaţi în educarea elevului, cum ar fi părinţii, administratorii şcolii sau psihologii.

6.4.1. Teorii cu privire la nevoile umane fundamentale

Potrivit psihologului umanist Abraham Maslow (1943), există o ierarhie a trebuinţelor sau nevoilor umane care stau la baza tuturor comportamentelor: *nevoi de hrană, de siguranţă, de dragoste, de apartenenţă, de stimă şi respect, de cunoaştere, estetice, de autorealizare şi valorificare a propriului potenţial.* Pentru ca o persoană să se dezvolte armonios este necesar ca în decursul existenţei sale să se răspundă suficient acestor trebuinţe, în ordinea în care ele au fost enumerate. Dacă nevoile de la bază nu sunt satisfăcute, cele care urmează nu devin motive de acţiune. De exemplu, dacă un elev are dificultăţi de învăţare, iar rezultatele sale la sarcinile şcolare evidenţiază mereu aceste deficienţe, nevoia de stimă nu este satisfăcută şi atunci motivaţia de cunoaştere scade.

Având la bază aceleaşi nevoi de care vorbeşte şi Maslow, alţi autori pun pe prim plan nevoi psihologice fundamentale, cum ar fi *nevoia de autonomie, nevoia de competenţă* şi *nevoia de relaţionare* (Ryan & Deci, 2000). Refuzul elevului de a participa la activităţile şcolare şi apariţia unor comportamente necorespunzătoare în clasă ar putea avea la bază lipsa satisfacerii nevoii de competenţă, atunci când acesta nu posedă cunoştinţele necesare sau nu are abilităţi pentru o anumită disciplină. În aceste condiţii, implicarea în sarcinile şcolare ar putea reprezenta o confirmare a incompetenţei elevului. Pentru a răspunde nevoii de competenţă, profesorul trebuie să creeze oportunităţi de progres pentru toţi elevii. Alte nevoi care ar putea explica comportamentul elevilor în clasă sunt cele descrise de McClelland (1951): *nevoia de realizare* (de performanţă, de succes), *nevoia de putere* (de dominare) şi *nevoia de afiliere* (de apartenenţă).

Pornind de la ideea că nevoia de a fi acceptat social este fundamentală, Rudolf Dreikurs (apud Jones & Jones, 2007) asociază comportamentul perturbator al elevului cu patru scopuri: *nevoia de a obţine atenţia, nevoia de putere, nevoia de răzbunare* şi *nevoia de a semnala o lipsă.* Dacă un elev nu poate fi în centrul atenţiei prin contribuţia sa la lecţie, va adopta alte comportamente care să-l facă vizibil. Atunci când profesorul nu observă acest lucru, elevul va continua, iar dacă este pedepsit fără să i de răspundă nevoii iniţiale, va nutri sentimente de răzbunare şi va intensifica comportamentele neadecvate. Dacă pedepsirea continuă fără să se aibă în vedere adevăratele trebuinţe ale elevului, acesta poate să se descurajeze şi să devină indiferent faţă de tot ce se întâmplă în clasă, dezvoltând preocupări paralele cu cele de învăţare. Dorinţa de acceptare socială este legată de o altă nevoie esenţială pentru fiinţa umană, şi anume nevoia de stimă de sine de a simţi că eşti o persoană valoroasă, demnă de respect şi iubire. Cele mai multe studii care au abordat relaţia dintre realizarea şcolară şi stima de sine au evidenţiat tendinţa elevilor cu eşec şcolar de a menţine un nivel acceptabil al valorii personale prin mecanisme neadecvate de adaptare (teribilism, agresivitate, dominare sau sfidare) (Perron, 1991).

Transpunerea nevoilor elevilor[1] pe înțelesul tuturor

Ce vor de fapt elevii?

- Să-şi facă prieteni.
- Să facă lucruri amuzante şi provocatoare.
- Să poată alege şi să fie învățați să facă alegeri.
- Să li se ofere oportunități pentru a dezvolta competențe şi pentru a se afirma.
- Să fie într-o stare fizică bună.
- Să posede un statut şi o reputație „cool".
- Să fie iubiți necondiționat şi să aibă pe cineva care să le fie sprijin permanent.
- Să li se ofere oportunitatea de a face diferențe între modurile de viață ale diferitelor persoane.

(Topper et. al, 1994, p. 7)

6.4.2. Cum putem defini o problemă comportamentală?

În general, profesorii definesc comportamentele elevilor care se abat de la norme ca fiind problematice. Complianța[2] față de cerințele formulate în mediul şcolar este asociată cu adaptarea, în timp ce noncomplianța cu inadaptarea socială, agresivitatea sau lipsa de supunere. Pentru managementul disciplinei în clasă este important ca profesorul să identifice cauzele lipsei de complianță a elevului. Golstein şi Brooks (2007) susțin că trebuie făcută distincție între *noncomplianța determinată de alegerea deliberată a elevului de a nu se supune exigențelor mediului şcolar* şi *noncomplianța care are drept cauză lipsa unor abilități emoționale, sociale sau cognitive.* În sistemul educațional tradițional, neconformarea la normele şi cerințele şcolare

[1] Lista poate fi completată cu nevoile academice ale elevilor, prezentate în Capitolul 2 al acestui volum.

[2] Termenul este utilizat în management, medicină, industria software şi desemnează aderarea la norme, legi, recomandări sau standarde pentru a obține o recompensă sau pentru a evita o pedeapsă.

era asociată adesea cu tulburările emoţionale şi de personalitate. Această evaluare se făcea statistic (raportarea frecvenţei comportamentelor neadecvate ale unui elev la frecvenţa medie de apariţie a comportamentului la aceeaşi categorie de vârstă) sau administrativ, utilizând un set de criterii pentru evaluarea comportamentelor. Însă etichetarea comportamentelor neadecvate pe criterii cantitative nu ţine seamă de diferenţele calitative, foarte importante pentru dezvoltarea strategiilor de intervenţie. Nu orice abatere de la disciplina şcolară exprimă tulburări emoţionale, chiar dacă ea apare frecvent. Pentru a evita stigmatizările produse de etichetarea psihologică a cazurilor de indisciplină şcolară, Huntze (1985, apud Golstein & Brooks, 2007) propune denumirea acestora prin termenul de *probleme comportamentale* şi nu prin cel de *tulburări emoţionale*. Evaluarea şi intervenţia sînt mai uşor de realizat de către profesori dacă se realizează asupra comportamentelor decât dacă se au în vedere emoţiile, care sunt mai greu de identificat sau trăsăturile de personalitate, care sunt abstracte.

Comportamentul unui elev este etichetat ca fiind problematic atunci când afectează activitatea celorlalţi din mediul în care evoluează (în cazul nostru, colegii şi profesorul). Aprecierea gravităţii comportamentului este însă o întreprindere mai dificilă şi depinde în mare măsură de cunoştinţele pe care le are cadrul didactic despre particularităţile individuale şi de vârstă ale elevilor. De exemplu, dacă un adolescent manifestă atitudini de superioritate şi devine ostil atunci când se face apelul la regulă, profesorul poate evalua aceste abateri în contextul particularităţilor vârstei adolescenţei, caracterizată de dorinţa de independenţă şi contestarea autorităţii, şi nu ca pe o tulburarea comportamentală gravă.

Câteva întrebări pe care trebuie să şi le pună profesorii atunci când evaluează comportamentele elevilor

- Care este atitudinea elevilor faţă de prezenţa lor în clasă sau şcoală, faţă de învăţare şi educaţie în general?
- Care sunt preocupările lor comune: ce tipuri de filme

urmăresc, ce jocuri joacă?
- Care sunt motivațiile elevilor care prezintă comportamente perturbatoare?
- Care sunt tipurile de reacții ale elevilor în diverse situații?
- Care sunt motivele indiferenței față de activitățile școlare?
- Au elevii competențele necesare adaptării școlare (competențe socio-emoționale, cognitive, motorii)?
- Poate fi schimbată atitudinea unui elev?
- Sunt comportamentele adoptate de elev raționale sau nu?
- De ce sunt elevii diferiți și prin ce sunt ei diferiți? (cultură, climat familial, religie, vârstă)
- Care sunt caracteristicile profesorului pe care elevii le consideră importante pentru a-i ajuta/determina să învețe? Analiza răspunsurilor unui eșantion de elevi la un chestionar privind importanța caracteristicilor de specialitate/ pedagogice/personale ale profesorului pentru angajarea elevului în învățare a arătat că subiecții au cotat ca fiind mai importante calitățile umane și pedagogice.

(Hayden, 2007)

6.5. Modele teoretice ale disciplinei școlare

6.5.1. Principii de abordare a fenomenului disciplinei

Preocuparea educatorilor pentru tratarea fenomenului disciplinei școlare este la fel de veche ca preocupările pentru abordarea educației în complexitatea sa. Recentă este doar includerea acestei problematici în contextul managementului eficient al clasei. Prin urmare, în decursul timpului au fost dezvoltate diverse orientări concretizate în filosofii, teorii și strategii privitoare la disciplină. Tauber (2007) susține că cei mai mulți profesori care întâmpină probleme de disciplină ar dori să li se ofere cele mai bune strategii care să funcționeze la cei mai mulți elevi și în cele mai variate situații. Nu există însă o astfel de rețetă și atunci aceștia apelează, în funcție de convingerile lor, la teoriile pe care le cunosc. Această manieră de lucru este eficientă atunci când profesorii

ştiu să distingă dacă o teorie poate sau nu să fie aplicată într-o anumită situaţie. Evident că pentru a face o alegere corectă, profesorul trebuie să cunoască principalele teorii care explică fenomenul disciplinei şcolare şi justifică utilizarea unor strategii şi tehnici de prevenţie şi intervenţie. Există cu siguranţă o concordanţă între filosofia (concepţia) pe care o avem cu privire la disciplină, teoria sau modelul explicativ al acestui fenomen şi strategiile pe care le vom adopta în situaţiile de indisciplină.

Consultând cercetările din domeniu, Tauber (2007) constată că cele mai multe cadre didactice atribuie formarea competenţelor de gestionare a clasei în primul rând experienţei lor profesionale şi abia apoi formării iniţiale, fapt îngrijorător, dacă ne gândim că tinerii profesori au nevoie de astfel de competenţe imediat ce intră în sistemul de învăţământ. Adevăratele cunoştinţe şi competenţe privind modul de abordare a disciplinei nu se pot dobândi în urma confruntării cu diverse situaţii decât dacă aceste experienţe sunt interpretate prin prisma unor teorii care să explice eficienţa uneia sau alteia dintre strategiile aplicate.

Indiferent de teoria la care apelăm atunci când ne confruntăm cu o problemă de disciplină, este important ca intervenţia să fie fundamentată pe principii educaţionale, psihologice şi de bun simţ. În lucrarea *Discipline with dignity*, Curwin şi Mendler (1999) enunţă principiile pe care ar trebui să le aibă în vedere profesorii atunci când abordează problema disciplinei şcolare:

- Dezvoltarea unui plan privind disciplina în clasă;
- Eliminarea sau modificarea comportamentelor neadecvate fără afectarea demnităţii elevului;
- Rezolvarea problemelor produse de elevii care perturbă constant procesul de învăţare;
- Diminuarea stresului profesorului şi al elevilor;
- Utilizarea unui ghid special cu reguli şi consecinţe care decurg din respectarea sau încălcarea acestora.

Având în vedere numeroasele teorii care pot fundamenta managementul disciplinei şcolare, nu ne propunem în capitolul de faţă o descriere detaliată a acestora. Vom prezenta câteva modele explicative ale fenomenului, pornind de la principalele cadre teoretice trasate de

unii autori din domeniu managementului clasei. Wragg (2001) identifică şapte orientări generale care pot fundamenta demersurile de management al clasei: *concepţia autoritaristă*, *concepţia democratică*, *orientarea spre modelare comportamentală*, *orientarea spre relaţiile interpersonale*, *orientarea ştiinţifică*, *concepţia sistemelor sociale*. Dacă luăm în considerare orientările enumerate mai sus, cele două concepţii pedagogice extreme ale abordării disciplinei – *autoritarism* vs. *permisivitate* – şi cadrul teoretic al învăţării comportamentelor propus de Tauber (2007) – *behaviorism* vs. *umanism (fig. 2)* – putem descrie diverse modele care explică disciplina/indisciplina şi fundamentează principalele strategii de prevenţie şi intervenţie.

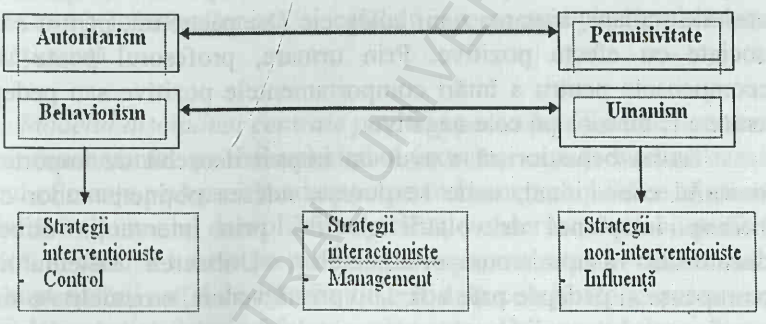


Figura 2. Strategii de abordare a disciplinei în funcţie de orientarea teoretică

Din această perspectivă mai largă, disciplina şcolară este rezultatul învăţării unor comportamente de către elevi, iar rolul profesorului este acela de modelare a acestora prin *intervenţie* (profesorul ale control maxim şi elevul are control minim asupra comportamentelor adoptate de acesta din urmă), *interacţiune* (şi profesorul şi elevul au responsabilitatea pentru comportamentele adoptate în clasă) sau *non-intervenţie* (profesorul are control minim şi elevul are control maxim, schimbarea comportamentelor fiind consecinţa influenţei modelului reprezentat de profesor).

6.5.2. Teoria behavioristă – modele de învăţare a disciplinei

Comportamentele disciplinate/indisciplinate sunt rezultatul unui proces de învăţare. Din perspectiva behavioristă, al cărei reprezentant principal este B. F. Skinner (1904-1990), un comportament poate fi învăţat prin condiţionare, adică prin crearea unor legături, numite contingenţe sau întăriri, între acesta şi consecinţele care-i urmează. Astfel, învăţarea unor comportamente disciplinate este rezultatul asocierii lor cu efecte pozitive, iar evitarea conduitelor negative este urmarea anticipării unor consecinţe negative. De exemplu, dacă un elev care se comportă în mod repetat necorespunzător în timpul lecţiilor primeşte sancţiuni, va asocia actele sale cu efecte negative. În schimb, comportamentele acceptabile care sunt recompensate (implicarea în sarcinile şcolare, ajutarea unui coleg etc.) se păstrează, pentru că sunt asociate cu efecte pozitive. Prin urmare, profesorul poate utiliza recompensele pentru a întări comportamentele pozitive sau pedepsele pentru a le elimina pe cele negative.

Teoria behavioristă a avut un impact deosebit de important în domeniul educaţional, unde se doreşte adesea obţinerea unor efecte imediate în planul dezvoltării elevului prin intervenţia directă a educatorilor asupra comportamentelor. Utilizarea sistemului de recompense şi pedepse pare a fi, la o primă vedere, o modalitate simplă de a forma şi consolida comportamentele dorite şi de a le elimina pe cele nedorite. Practica educaţională a dovedit însă că lucrurile nu sunt atât de simple şi că, în plus, există o tendinţă a profesorilor de a utiliza pedeapsa în defavoarea întăririi pozitive. Însuşi Skinner (1971) considera că utilizarea pedepsei poate elimina comportamentul nepotrivit, dar nu contribuie la formarea celui dezirabil. Astfel, dacă prin pedeapsă profesorul poate suprima comportamentul negativ al unui elev, prin recompensă el trebuie să dezvolte comportamente constructive. În lipsa întăririi pozitive, elevul ar fi pus în situaţia de a fi doar „cuminte", dar nu şi în situaţia de „a face altceva".

Meritul teoriei behavioriste este acela că permite înţelegerea modului în care anumiţi stimuli pot întări comportamentele şi dezvoltarea unor planuri de modelare a reacţiilor şi acţiunilor umane

simple[1]. Cercetările au arătat că aplicarea sistematică a principiilor învățării prin întărire este eficientă în corectarea comportamentelor neadaptate (Smith et al., 2005). Însă, atunci când este vorba de învățarea unor conduite complexe, teoria nu aduce în discuție și mecanismele explicative ale dinamicii interne a nevoilor specific umane. Este neglijat rolul activ al individului în selectarea stimulilor din mediu, iar interesul pentru abordarea individualizată a persoanei, cu dorințele și nevoile sale reale nu este punctul forte al behavioriștilor. Cu toate criticile aduse teoriei, mulți autori care au elaborat modele ale disciplinei școlare au recurs într-o formă extremă sau mai moderată la ideea formării comportamentelor prin sistemul de întăriri. Vom descrie în cele ce urmează două modele de factură behavioristă: unul care duce spre extrema intervenționistă și celălalt care se apropie de abordarea interacționistă.

Modelul disciplinei centrate pe pedeapsă a lui Dobson[2] – este un model fundamentat pe behaviorismul extrem, care-și susține tezele privind eficiența pedepsei în educație pe fundamentele biblice. Autorul, specialist în domeniul dezvoltării copilului, a observat că elevii preferă, respectă și chiar îi iubesc pe profesorii severi, mai ales în clasele mici, când sunt apărați astfel de agresiunile celorlalți colegi. Conceperea unor relații democratice între profesor și elev este, din punctul de vedere al autorului, iresponsabilă, deoarece alterează figura autorității parentale sau a profesorului de care orice copil are nevoie pentru a se dezvolta (Dobson, 1978, apud Tauber, 2007). Dobson susține însă că educatorul trebuie să pedepsească, dar să și iubească, iar aplicarea pedepsei trebuie să se realizeze după anumite reguli. Cu toate că poziția altor autori cu privire la locul acordat pedepsei în disciplinarea copiilor este mai

---

[1] În subcapitolul destinat programelor de management al disciplinei vor fi prezentate planurile de modelare comportamentală, ca modalități de obținere a unor comportamente dezirabile în clasă.

[2] A se compara cu modelul obedienței descris la secțiunea **Instrumente de lucru**, de la sfârșitul capitolului.

moderată, această formă de întărire negativă este aplicată cu succes, alături de întăririle pozitive, în programele de modificare comportamentală. Educatorii trebuie să ştie însă că, deşi în anumite situaţii pedeapsa este inevitabilă, efectele sale pozitive sunt pe termen scurt, în timp ce efectele negative la nivel emoţional sunt pe termen lung (Stan, 2004, 2009). Eficienţa aplicării pedepselor şi evitarea reacţiilor emoţionale negative (frustrare, ură, deteriorarea relaţiei profesor-elev) depind de respectarea următoarelor reguli:

- aplicarea pedepsei să se facă imediat după abaterea de la regulă pentru a putea fi asociată comportamentului indezirabil;
- pedeapsa să fie aplicată în particular pentru a nu umili persoana;
- pedeapsa trebuie precedată de avertisment şi de reamintirea regulilor;
- pedeapsa nu trebuie să aducă atingere persoanei, ci comportamentului neadecvat;
- pedeapsa trebuie să fie acompaniată de întărirea comportamentului adecvat.

Modelul disciplinei asertive[1] – a fost elaborat de Lee şi Marlene Canter în anii '80 (apud. Marzano et al., 2003) şi reprezintă o abordare a disciplinei care se îndepărtează de concepţia autoritară, fără a deveni însă permisivă. În spiritul unei discipline şcolare fundamentate pe democraţie, modelul porneşte de la principiul că în şcoală profesorii *au dreptul să predea*, iar elevii *au dreptul să înveţe*. Este un model de orientare behavioristă moderată, care pune accent pe puterea recompensei şi pe legitimitatea autorităţii profesorului, fără a ignora drepturile elevului. Termenii-cheie în cadrul acestui model sunt cei de

[1] A se compara cu modelul responsabilităţii descris la secţiunea **Instrumente de lucru**, de la sfârşitul capitolului.

asumare a controlului de către profesor şi de *atitudine asertivă*[1], iar principalele asumpţii trimit la ideea de *responsabilizare a elevului:*

- Elevii adoptă comportamente neadecvate la clasă.
- Elevii trebuie obligaţi să se conformeze regulilor.
- Profesorul este o persoană cu nevoi, dorinţe şi sentimente şi are dreptul de a preda fără să fie întrerupt de comportamentele neadecvate ale elevilor.
- Pedeapsa are rolul de a-i determina pe elevi să evite încălcarea normelor, iar recompensa este folosită pentru a încuraja comportamentele pozitive.

Criticile aduse modelului la vremea apariţiei sale i-au determinat pe autori să facă o revizuire a acestuia în 1992 (Marzano et al., 2003). Deşi accentul cade pe controlul profesorului, modelul insistă pe atitudinea pozitivă a acestuia cu privire la posibilităţile elevului de autodiciplinare, motiv pentru care a mai fost denumit şi *modelul disciplinei pozitive.* Pentru a demonta ideea că un astfel de model ar promova autoritarismul, autorii susţin că preluarea controlului de către profesor în clasă nu înseamnă anihilarea voinţei elevilor, ci dimpotrivă capacitatea de a veghea la formarea responsabilităţii şi autonomiei acestora. Conceptele care descriu modelul trimit spre conotaţii pozitive ale intervenţiei profesorilor şi spre o abordarea interacţionistă a disciplinei şcolare (Tauber, 2007). Iată câteva dintre aceste concepte: *expectanţele profesorilor privind elevii* (în loc de cerinţele profesorului); *stilul de răspuns al profesorului* (care poate fi asertiv, pasiv, agresiv); *regulile şi planul de disciplină* (cunoscute de către elevi încă de la începutul anului şcolar); *recunoaşterea pozitivă* (evidenţierea comportamentelor corecte ale elevilor); *consistenţa aplicării consecinţelor* (corectitudine din partea profesorului).

---

[1] Termenul *asertiv*, care se referă la însuşirea de a exprima deschis opiniile, gândurile şi emoţiile, fără a leza pe ceilalţi, este discutat pe larg în cadrul Capitolului 5 din acest manual.

6.5.3. Teoria umanistă – modele de învăţare a disciplinei

Ca o alternativă la teoria behavioristă, psihologia umanistă explică personalitatea şi dezvoltarea acesteia pornind de la câteva principii de bază: *demnitatea umană este valoarea cea mai mare; dezvoltarea şi autorealizarea sunt nevoile fundamentale ale fiinţei umane; preocupările educatorilor trebuie să se centreze pe nevoile de bază ale individului.* Potrivit psihologilor umanişti, printre care amintim pe Carl Rogers şi Abraham Maslow ca fiind cei mai importanţi, elevii prezintă o nevoie înnăscută de a-şi actualiza potenţialul de care dispun. Având în vedere tendinţa specific umană spre creştere, dezvoltare şi creaţie, rolul profesorului nu este acela de a interveni direct în modificarea comportamentelor elevilor, ci de a crea cadrele necesare manifestării acestei motivaţii. Dezvoltarea unui climat în care fiecare elev să se simtă valorizat şi respectat este benefic atât pentru învăţare, cât şi pentru disciplină. Dintr-o perspectivă umanistă, rolul educatorului este acela de a-l ajuta pe elev să se autodisciplineze. Aplicarea principiilor umaniste în managementul clasei de elevi ar putea înlocui preocupările profesorilor pentru disciplinarea elevilor, cu cele de realizare a unor lecţii de calitate şi a unui climat pozitiv. În această optică, „regula de aur a menţinerii disciplinei presupune să realizezi că aceasta este o consecinţă naturală a predării eficiente" (Kyriacou, 2002, p. 40). Dacă un profesor reuşeşte să prezinte sau să propună elevilor activităţi şi sarcini clare şi interesante, îi implică la lecţie şi îi ajută atunci când întâmpină dificultăţi, disciplina nu mai devine o problemă. Chiar dacă teoria umanistă a educaţiei şi învăţării are meritul că promovează împlinirea de sine a individului, ea a fost criticată de unii psihologi şi pedagogi, care consideră că nu toţi elevii dezvoltă motivaţii de autorealizare. În general, persoanele neadaptate şi ale căror nevoi primare (de hrană, apartenenţă sau securitate) nu au fost satisfăcute, nu ajung să dezvolte motivaţii superioare. De aceea, acordarea libertăţii de alegere în aceste situaţii nu conduce la cele mai bune rezultate. Vom prezenta, de asemenea, două modele ale disciplinei de orientare umanistă (extremă şi moderată).

Modelul dezvoltării eficienței profesorului (T.E.T.) a lui Thomas Gordon

Este un model care are la bază teoria umanistă rogersiană și subliniază puterea modelului în dezvoltarea conduitelor pozitive și utilizarea strategiilor non-intervenționiste pentru modelarea comportamentului disciplinat. Principiul de la care se pornește este acela că rezolvarea problemelor de relaționare înseamnă de fapt rezolvarea problemelor de disciplină.

Tezele principale ale modelului pot fi rezumate în următoarele afirmații (Tauber, 2007):

- Avem o relație pe care eu o valorizez și doresc să o păstrez.
- Fiecare din noi reprezintă o persoană care are nevoi și dreptul de a răspunde acestora.
- Când întâmpini probleme în satisfacerea nevoilor, te voi asculta pentru a te ajuta în găsirea unei soluții, în măsura în care lucrurile depind de mine.
- Îți voi respecta dreptul de a alege în funcție de convingerile tale și de a avea propriile valori diferite de ale mele.
- Când acțiunile tale mă vor afecta, îți voi spune deschis, având încredere că respecți suficient de mult nevoile și sentimentele mele, astfel încât să încerci să schimbi comportamentele neadecvate față de mine.
- Dacă un comportament al meu te va supăra, vei fi suficient de onest încât să-mi spui, pentru a încerca să-l schimb.
- Dacă, totuși, unul dintre noi nu poate să se schimbe pentru a răspunde nevoilor celuilalt, trebuie să recunoaștem că avem un conflict și atunci trebuie să încercăm să-l rezolvăm fără a lăsa ca unul să-și exercite puterea, iar celălalt să piardă.
- Îți respect drepturile și nevoile, dar le respect și pe ale mele și atunci trebuie să găsim soluții acceptabile pentru ambele părți.

Formarea eficienței profesorului *(Teacher Effectiveness Training)* este un model de comunicare care permite transpunerea filosofiei umaniste într-un set de competențe practice. Pentru a ilustra mai bine modelul său, Gordon îl reprezintă prin mai multe ferestre prin

care cineva vede comportamentele tuturor celorlalţi oameni, pe care le va aprecia ca fiind acceptabile sau inacceptabile.

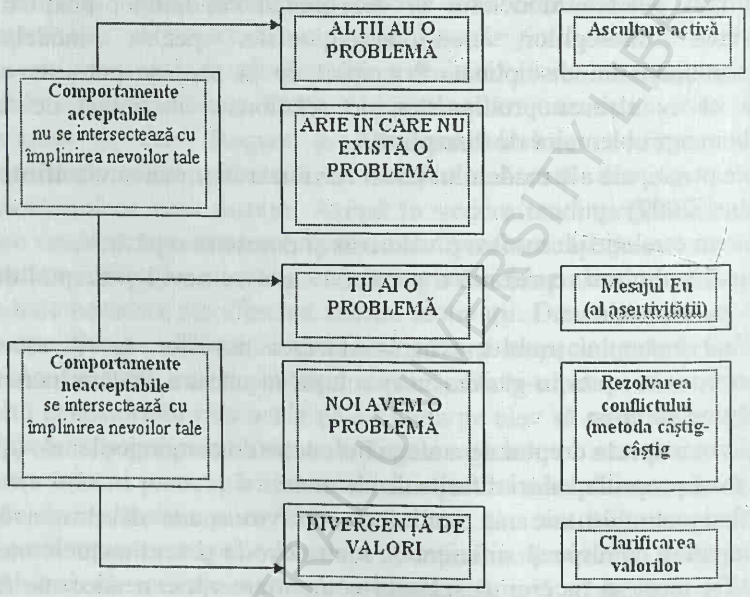


Figura 3. Modelul abordării problemelor de comportament al lui Thomas Gordon (2003)

În accepţiunea lui Gordon, comportamentele acceptabile ale celorlalţi nu sunt neapărat cele pe care le aprobăm, ci acelea care nu afectează satisfacerea nevoilor noastre. De asemenea, comportamentele neacceptabile sunt cele care afectează împlinirea trebuinţelor noastre, dar acest lucru nu înseamnă că ele trebuie considerate automat imorale. În aprecierea comportamentelor, limita dintre acceptabil şi inacceptabil nu este netă, deoarece este mereu influenţată de sine, de ceilalţi şi de mediu. De exemplu, în funcţie de fluctuaţiile stărilor noastre afective, putem considera un comportament acceptabil într-o zi şi inacceptabil

într-o alta, acceptabil pentru un elev şi inacceptabil când este vorba de un altul sau acceptabil într-un anumit context şi inacceptabil în altul. Păstrarea disciplinei este rezultatul unui proces de negocierea a conflictelor[1], astfel încât relaţiile să rămână pozitive, iar sarcinile şcolare să poată fi realizate eficient.

Cum poate răspunde profesorul după ce evaluează comportamentul unui elevul?

- Conform modelului T.E.T., pentru un management eficient al clasei, profesorul trebuie să lărgească aria în care nu există probleme.
- Dacă elevul este apreciat ca având un comportament care nu deranjează, dar profesorul percepe totuşi că elevul se confruntă cu o problemă, poate încerca să-l ajute: ascultarea activă este un bun demers în această situaţie, evitându-se blocajele de comunicare.
- Dacă comportamentul celuilalt este considerat inacceptabil şi percepem că avem o problemă din cauza acestuia, apelăm la *limbajul responsabilităţii*[2]: descriem comportamentul care ne deranjează, fără a jigni persoana, specificăm efectul produs de comportament asupra noastră şi starea afectivă pe care o trăim. Mesajul responsabilităţii, aşa cum este conceput de Gordon nu prescrie comportamentul care trebuie să-l înlocuiască pe cel inacceptabil, ci doar atrage atenţia asupra efectelor lui. Alţi umanişti mai moderaţi (de exemplu, cei care acceptă modelul disciplinei asertive) indică elevului ce comportament să adopte.
- Dacă nevoile celor două părţi sunt incompatibile (de exemplu, profesorul are nevoie de linişte, iar elevul are

[1] Negocierea şi rezolvarea conflictelor sunt tratate în capitolul cinci din acest volum.

[2] A se consulta conţinuturile referitoare la *limbajul responsabilităţii* din capitolul cinci al acestui volum.

nevoie să-şi descarce energia), apare conflictul care trebuie rezolvat prin metode eficiente, cu efecte pozitive pentru ambele părţi.
- Modelul poate fi explicat şi elevilor, pentru ca ei să înţeleagă mai bine reacţiile profesorilor faţă de comportamentele lor.

(*cf.* Tauber, 2007)

Modelul disciplinei sociale al lui Rudolf Dreikurs

Este un model de orientare umanistă moderată care elimină pedeapsa ca mijloc de disciplinare. Autorul consideră că disciplina nu trebuie să fie rezultatul unor măsuri de corectare a comportamentelor, ci a unor strategii prin care profesorul să-i înveţe pe elevi să răspundă nevoilor lor prin comportamente cât mai adecvate. Potrivit acestui punct de vedere, comportamentele maladaptative ale elevilor reprezintă adesea încercări de a răspunde unor nevoi nesatisfăcute (nevoia de stimă socială, de atenţie din partea adulţilor, de dominare, sau de răzbunare).

Principalele asumpţii ale modelului sunt (Shulman & Dreikurs, 1978; Tauber, 2007):
- Copii sunt fiinţe sociale: prin urmare, au nevoie să fie recunoscuţi şi apreciaţi.
- Orice comportament are un scop: trebuie aflat care este acesta. Reacţia profesorului va fi influenţată de scopul sau de contextul atribuit unui comportament deviant (**Tabelul 1**)[1]
- Profesorul trebuie să ofere elevului alternative comportamentale pentru atingerea scopului urmărit.
- Profesorul se poate folosi în disciplinare de consecinţele naturale şi logice ale comportamentului neadecvat.
- Greşelile reprezintă o oportunitate pentru a învăţa.

[1]A se vedea şi activitatea pentru studenţi propusă la secţiunea **Instrumente de lucru** a acestui capitol, care se referă la posibilele interpretări ale unui incident produs în clasă.

- Menținerea ordinii, încurajarea și rezolvarea conflictelor sunt esențiale pentru educarea copiilor.
- Lauda trebuie înlocuită de încurajare, deoarece lauda nu răspunde unei nevoi naturale a elevului, în timp ce încurajarea răspunde nevoii naturale de autorealizare.

Tabelul 1. Exemple de răspunsuri adecvate ale profesorilor la comportamentele perturbatoare ale elevilor

Comportamentul elevului	Scopul comportamentului	Răspunsul profesorului
Face pe bufonul Bravează	Obținerea atenției profesorului	Ignoră comportamentul elevului Prezintă consecințele logice ale comportamentului ....
Sfidare Neimplicare	Dominare	Refuză să intre în joc Admite că elevul are libertatea de a alege cum să se comporte Prezintă consecințele logice ale comportamentului ....
Nu învață Nu-și face temele	Evadare	Evită critica Caută să-l ajute ....

Cele două orientări teoretice descrise succint ne permit înțelegerea mecanismelor care stau la baza comportamentelor disciplinate/indisciplinate accentuând extremele. În realitate însă, modelele elaborate și strategiile utilizate pentru învățare/ modifi-

carea/înlocuirea comportamentelor pot reuni principii corespunzătoare ambelor cadre teoretice. Astfel, unele modele ale disciplinei şcolare sunt intervenţioniste şi se fundamentează mai mult pe asumpţii behavioriste, dar nu exclud total principiile umaniste. Altele sunt mai curând interacţioniste şi non-intervenţioniste, bazându-se predominant pe principii umaniste.

Termeni utilizaţi de cele două teorii pentru a desemna rolul profesorului în obţinerea disciplinei şi a complianţei din partea elevului (adaptat după Tauber, 2007)	
Teoria behavioristă	***Teoria umanistă***
Control	*Influenţă*
Lider autoritar	*Lider înţelept*
Dominare	*Orientare*
Disciplină externă	*Autodisciplină*
Laudă	*Încurajare*
Manipulare	*Facilitare*
Constrângere	*Stimulare*

6.6. Programe şi planuri de management al disciplinei

6.6.1. Argumente pentru un management al disciplinei orientat pe prevenţie

Cele mai multe dintre modelele disciplinei în clasă propun strategii şi tehnici de intervenţie, care trebuie adaptate în funcţie de:

- nivelul de afectare a climatului de învăţare;
- gravitatea, durata şi frecvenţa comportamentelor care se abat de la standardele stabilite;
- tipul de elev care manifestă probleme de abatere disciplinară;
- consecinţele pe termen lung ale problemei pentru clasă sau pentru elev.

În unele situaţii este oportună aplicarea unui plan de modificare comportamentală prin sistemul clasic de întăriri, deoarece comportamentul perturbator este frecvent, iar elevul nu are deprinderea

unor comportamente adecvate. Când comportamentul neadecvat este ocazional, utilizarea tehnicilor de comunicare asertivă poate fi suficientă pentru eliminarea acestuia. Unii specialişti în managementul disciplinei recomandă pentru comportamentele perturbatoare curente ale elevilor o intervenţie gradată care cuprinde, în funcţie de revenirea elevului la normele stabilite, următoarele răspunsuri ale profesorului: *intervenţia nonverbală* (ignorarea tactică, tăcerea, proximitatea, privirea mai insistentă); *intervenţia verbală* (pronunţarea numelui elevului, reamintirea regulilor, utilizarea limbajului responsabilităţii etc.); *formularea cerinţelor* (de conformare la regulă, de schimbare a comportamentului); *prezentarea consecinţelor* care decurg din continuarea comportării neadecvate (Boynton & Boynton, 2005).

În situaţiile de deteriorare a climatului de învăţare prin cronicizarea unor comportamente indezirabile se impune iniţierea unor programe de disciplină, care să implice mai mulţi factori responsabili: părinţi, administraţie, consilieri, psihologici. Tratarea profesionistă a unei probleme de disciplină presupune definirea corectă a acesteia de către profesori pentru a putea stabili apoi tipul de intervenţie necesar *(fig. 3)*. Wood (1979, apud Goldstein & Brooks, 2007) a subliniat patru elemente-cheie pentru definirea problemelor de disciplină în clasă:

- recunoaşterea elevului sau a elevilor care manifestă o anumită problemă;
- definirea problemei;
- analiza condiţiilor care au contribuit la apariţia problemei;
- înţelegerea modului în care problema ar putea afecta mediul de învăţare.

Urmărind în figura 4 categoriile de elevi care necesită intervenţie, observăm că strategiile care pot fi aplicate curent de către profesor la clasă se situează la nivelul prevenţiei primare. La celelalte niveluri profesorul poate realiza intervenţii în grupuri la orele de consiliere şi orientare şi poate coopera cu alţi factori pentru facilitarea intervenţiilor individualizate.

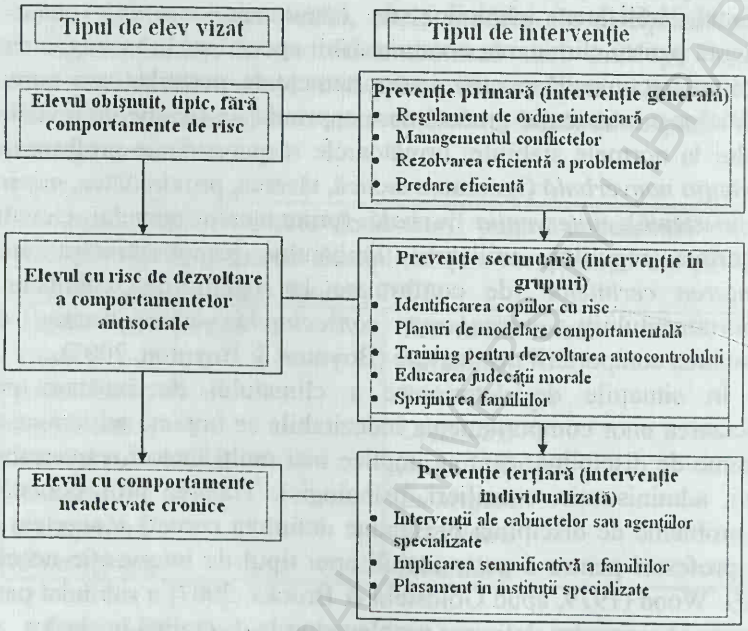


Figura 4. Niveluri de intervenţie asupra comportamentelor elevilor (adaptat după modelul PSB – Positiv Behavioral Support) (Walker, 1996, apud Jones & Jones, 2007).

Smith şi Laslett (2002) propun, de asemenea, mai multe niveluri de intervenţie în care sunt implicaţi toţi factorii care pot contribui la asigurarea unui climat de disciplină şi complianţă:

- *managementul*: proiectare, menţinerea climatului de învăţare, implicarea elevilor;

- *medierea*: consilierea şi orientarea copiilor care au comportamente perturbatoare, rezolvarea conflictelor;

- *modificarea comportamentală*: aplicarea teoriilor învăţării în vederea schimbării şi modelării comportamentelor;

- *monitorizarea*: analiza politicilor şcolare privind disciplina, în vederea diminuării stresului profesorilor.

După alţi autori, strategiile manageriale privind evitarea cazurilor de criză educaţională şi a abaterilor disciplinare pot fi clasate într-o ierarhie, în care cele mai simple şi eficiente presupun *prevenirea* (întărirea pozitivă, întărirea negativă, stingerea comportamentelor nedorite), iar cele mai complexe trimit la *intervenţia propriu-zisă* (interpelarea, asumarea consecinţelor, planul individual de intervenţie) (Ceobanu, 2008).

Mulţi profesori devin conştienţi de necesitatea unor strategii de management abia în momentul în care apar situaţii de abatere comportamentală gravă, neglijând aspecte considerate de ei minore, dar importante pentru buna funcţionare a clasei: manifestarea consideraţiei faţă de elev, comunicarea adecvată sau tratarea cu seriozitate a unor comportamente neadaptate. Lăsând la o parte cazurile speciale de indisciplină şi lipsă de complianţă (tulburări comportamentale grave, consum de droguri, delincvenţă), multe din situaţiile de criză sunt rezultatul cronicizării unor comportamente neadecvate ale elevilor care nu au fost corectate la timp prin strategii eficiente de management al clasei. Principalele probleme curente de disciplină care apar în clasă sunt: *zgomotul produs de şuşotit sau de mişcarea scaunelor în timpul orei, bufoneria, diversiunea, minciuna, noncomplianţă la sarcinile şcolare, impulsivitatea, hiperactivitate, agresivitate verbală şi fizică, distrugerea proprietăţii, bullying-ul*[1] *etc.* Pentru a diminua prezenţa acestor disfuncţii la ore, profesorii trebuie să dispună de competenţe şi abilităţi specifice. Carolyn Evertson a elaborat un program de formare a profesorilor, denumit *Classroom*

[1] Bullying-ul reprezintă acele acte de violenţă repetate de-a lungul timpului, prin care un copil sau un grup de copii se foloseşte de avantajul puterii fizice şi al presiunii psihice pentru a-i intimida/agresa pe copii mai slabi. Adesea, cei ce sunt agresori au fost la rândul lor victime ale acestei forme de hărţuire (sursa: http://ro.saferpedia.eu).

Organization and Management Program (COMP) care cuprinde mai multe module (Jones & Jones, 2007):

- Organizarea clasei
- Planificarea şi învăţarea regulilor şi procedurilor
- Dezvoltarea responsabilităţii elevilor
- Menţinerea comportamentelor corecte ale elevilor
- Planificarea şi organizarea lecţiilor
- Conducerea lecţiei şi menţinerea motivaţiei
- Climatul comunicării şi self-managementul

6.6.2. Planuri de modelare comportamentală

Din perspectiva teoriei behavioriste, un comportament se reţine dacă efectele producerii sale sunt pozitive şi se elimină dacă acestea sunt negative. Un plan de modelare comportamentală urmăreşte utilizarea adecvată a unui set de întăriri pentru a diminua/elimina un comportament indezirabil şi a forma în locul lui comportamente dezirabile.

- *Întărirea pozitivă* – consecinţele artificiale sau naturale ale comportamentului care-i aduc beneficii individului. De exemplu, primirea unei recompense după realizarea temelor la matematică este o consecinţă artificială care produce satisfacţie, în timp ce dobândirea capacităţii de a rezolva probleme de matematică este o consecinţă naturală a comportamentului de învăţare, care-i produce bucurie elevului.
- *Întărirea negativă* – consecinţele artificiale sau naturale ale comportamentului care produc individului insatisfacţie. De exemplu, interzicerea accesului la calculator, drept consecinţă artificială pentru un comportament agresiv, reprezintă o pedeapsă care produce elevului insatisfacţie. Agresivitatea unui elev faţă de colegi poate avea drept consecinţă naturală marginalizarea acestuia, determinându-l să-şi revizuiască comportamentul.

Schimbarea/eliminarea/înlocuirea unui comportament indezirabil presupune (Băban, 2001):

- *Identificarea comportamentului*, a factorilor de mediu (antecedentelor) care-l declanşează şi a consecinţelor acestuia. De exemplu, întoarcerea profesorului cu faţa spre tablă este un factor care declanşează comportamentul de clovn al unui elev. Consecinţele pot fi diverse: profesorul se enervează şi îşi pierde controlul (consecinţă pozitivă pentru un elev care doreşte să se amuze pe seama profesorului), profesorul identifică elevul care a produs problema, îl aduce în prima bancă şi-i dă o sarcină de lucru (consecinţă negativă pentru elev, care vrea să rămână în ultima bancă). În primul caz, elevul va repeta comportamentul, în timp ce în al doilea caz el poate să înceteze.
- *Monitorizarea comportamentului* pentru a stabili frecvenţa sa de apariţie, durata de manifestare, contextul care-l favorizează. Profesorul poate utiliza ca metode observaţia, culegerea de informaţii de la colegi, părinţi sau alţi profesori şi îl poate implica şi pe elev în monitorizarea propriului comportament.
- *Evaluarea funcţională a comportamentului (Functional Behavioral Assesment-FBA)* – reprezintă un cadrul teoretic pentru înţelegerea comportamentelor umane, dar şi o modalitate de evaluare a acestora prin multiple metode, utilizând multiple surse şi realizând multiple planificări ale procesului (Steege et al., 2007). Ea este esenţială pentru stabilirea unui program coerent de intervenţie şi presupune realizarea unui profil al problemei comportamentale. De exemplu, noncomplianţa faţă de sarcinile şcolare poate fi tratată foarte diferit în funcţie de forma de manifestare (neimplicare, sfidare sau agresivitate verbală), de contextul în care se manifestă, de frecvenţa şi durata sa.
- *Proiectarea şi aplicarea programului de modificare comportamentală* se face pe baza evaluării funcţionale a problemei comportamentale. Reuşita unui astfel de program depinde de respectarea regulilor şi a schemei de aplicare a întăririlor. Câteva reguli de aplicare a întăririlor (pozitive sau negative) sunt esenţiale:
  - Să fie asociate comportamentului dezirabil/indezirabil, iar elevul să conştientizeze această asociere;

- Să fie adaptate particularităţilor individuale şi de vârstă ale elevilor;
- Întăririle artificiale (recompensele obiectuale sau simbolice, pedepsele) să fie înlocuite treptat cu cele logice şi naturale (care decurg firesc din adoptarea unui anumit comportament);
- Să fie aplicate după o schemă prestabilită.

Schema generală de modificare comportamentală – înlocuirea unui comportament indisciplinat (indezirabil) al unui elev cu un comportament de implicare la oră (dezirabil).
Paşi de urmat:

- Identificarea factorilor care întăresc comportamentul indezirabil (ex. atitudinea prea severă a profesorului, râsul şi încurajările colegilor etc.)
- Identificarea întăririlor care ar putea contribui la creşterea frecvenţei comportamentului dorit (ex. recompensa pentru implicarea într-o activitate, încurajarea, evidenţierea progresului în faţa colegilor, participarea la activităţile de grup)
- Evitarea sistematică a întăririlor comportamentului nedorit, concomitent cu repetarea întăririlor comportamentului dorit

Întărirea unui comportament dezirabil se poate face continuu sau intermitent, respectând o anumită schemă de aplicare (Băban, 2001, *figura 5*):

- *Schema întăririlor pe bază de rată de comportamente* – întăririle de pot aplica după un număr fix prestabilit de comportamente realizate, mai ales în faza de învăţare, sau după un număr variabil prestabilit, atunci când se doreşte consolidarea comportamentului. De exemplu, elevul primeşte recompensa după trei manifestări ale comportamentului dezirabil, iar după ce acesta a fost învăţat, recompensa va fi primită intermitent.

- *Schema întăririlor pe bază de interval* – elevul primeşte întărirea la intervale fixe sau variabile de timp. Schema de aplicare a întăririlor la intervale variabile de timp este mai eficientă, deoarece menţine starea de expectanţă a individului care nu ştie exact când va primi recompensa, dar o aşteaptă.

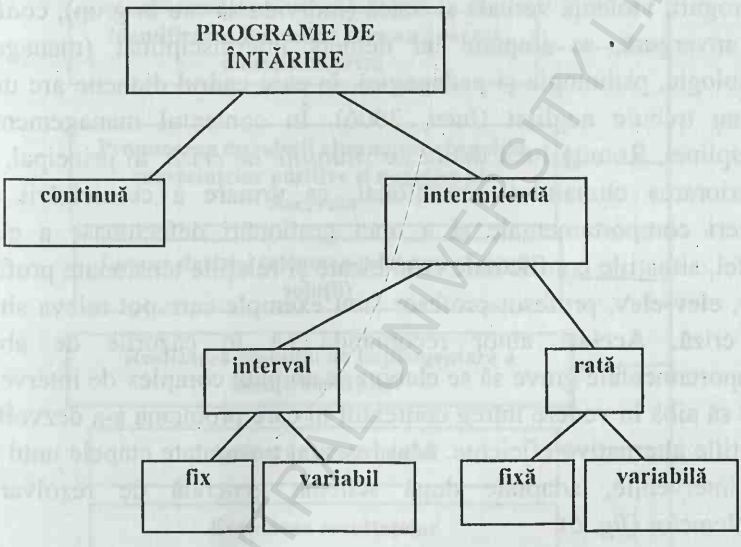


Figura 5. Tipuri de programe de întărire (Băban, 2001, p. 199)

Cercetările referitoare la eficienţa utilizării strategiilor de modificare comportamentală de către profesori au evidenţiat că încurajarea este un instrument important pentru întărirea comportamentelor adecvate ale elevilor. Ignorarea comportamentelor indezirabile dă roade numai dacă simultan sunt încurajate cele dorite (Stan, 2009).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

6.6.3. Intervenţia în situaţii de criză educaţională

Sistemul întăririlor este eficient pentru corectarea unor comportamente perturbatoare simple şi ca parte a unor programe de intervenţie mai complexe, care presupun şi alte tipuri de strategii. În cazuri mai grave de tulburări emoţionale, delincvenţă, consum de alcool şi droguri, violenţă verbală şi fizică (individuală sau în grup), conflicte de anvergură, se impune un demers interdisciplinar (managerial, sociologic, psihologic şi pedagogic), în care cadrul didactic are un rol ce nu trebuie neglijat (Iucu, 2006). În contextul managementului disciplinei, Romiţă Iucu defineşte *situaţiile de criză,* în principal, prin deteriorarea climatului educaţional, ca urmare a cronicizării unor abateri comportamentale şi a unei gestionări defectuoase a clasei. Astfel, situaţiile conflictuale cronicizate şi relaţiile tensionate profesor-elev, elev-elev, profesor-profesor sunt exemple care pot releva situaţii de criză. Acelaşi autor recomandă ca în cazurile de abateri comportamentale grave să se elaboreze un plan complex de intervenţie, care să aibă în vedere întreg contextul în care problema s-a dezvoltat şi soluţiile alternative eficiente. Mai jos sunt prezentate etapele unui plan de intervenţie, adaptate după schema generală de rezolvare a problemelor (*fig. 6*).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

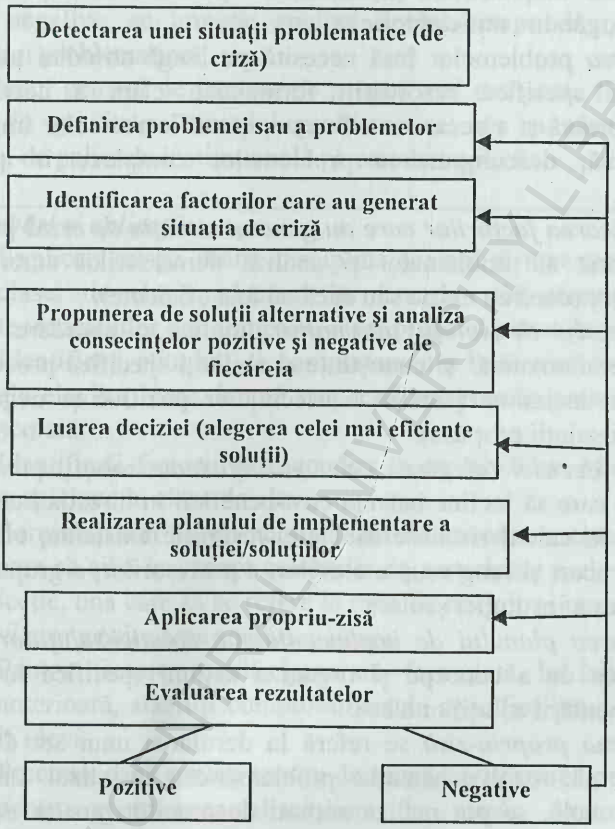


Figura 6. Etapele unui plan de intervenție în situațiile de criză

- *Detectarea* unei situații problematice în câmpul educațional este o sarcină care revine cadrelor didactice și depinde în mare măsură de atitudinile acestora față de probleme: pasivitate/atitudine activă,

asumarea responsabilității, atitudine pozitivă în fața situațiilor dificile, gândire anticipatorie[1].

- *Definirea* problemelor însă necesită pe lângă atitudini pozitive şi abilități specifice rezolvării: formularea clară a ceea ce nu funcționează şi a ceea ce se dorește, identificarea celor implicați în problemă, descompunerea problemelor complexe în probleme simple.
- *Identificarea factorilor care au generat situația de criză* presupune un istoric al problemelor şi analiza demersurilor anterioare de rezolvare (dacă au exista sau dacă au fost eficiente).
- *Propunerea de soluții alternative* implică o abordare creativă, gândire alternativă[2] şi cunoştințe şi abilități specifice procesului de luare a deciziilor (analiza consecințelor pozitive şi negative ale fiecărei soluții propuse).
- *Luarea deciziei (alegerea celei mai eficiente soluții)* presupune o analiză care să încline balanța cost-beneficii în direcția beneficiilor. Se iau în calcul riscurile asociate, resursele existente, efectele pe termen scurt şi lung asupra elevilor, a profesorilor, a grupului-clasă sau chiar a instituției şcolare.
- *Realizarea planului de implementare a soluției/soluțiilor* implică abilitatea de a concepe şi organiza acțiuni specifice în vederea implementării soluțiilor alese.
- *Aplicarea propriu-zisă* se referă la derularea unui set de acțiuni menite să rezolve situația problematică. În cazul unei crize educaționale, se pot realiza acțiuni de monitorizare şi evaluare a unor comportamente, activități de consiliere (atât a elevilor, cât şi a profesorilor), programe de trening (pentru profesori) etc.
- *Evaluarea rezultatelor* se realizează cu ajutorul unor criterii stabilite de la început în planul de intervenție. Se constată dacă problema a fost eliminată, dacă efectele pozitive obținute sunt de durată sau

[1] Capacitatea de a anticipa consecințele pe termen scurt, mediu şi lung ale unor decizii sau situații (Băban, 2001).

[2] Deprinderea de a imagina mai multe alternative pentru o situație.

dacă efectele obținute nu vor alimenta alte probleme. Dacă efectele sunt negative, se impune analiza fiecărei etape de rezolvare a situației problematice.

Planul general de intervenție propus mai sus poate fi adaptat în funcție de gravitatea situației problematice, de numărul actorilor implicați, de palierele instituționale pe care le implică.

Întrebări și aplicații:

1. Explicați relația dintre disciplina școlară și managementul clasei de elevi, aducând în discuție atât perspectivele teoreticienilor din domeniu, cât și propriul punct de vedere.
2. Identificați atitudini și comportamente (ale profesorilor și ale elevilor) care denotă respectul reciproc în comunitatea școlară.
3. Identificați factorii care conduc la crearea unui climat de suspiciune în clasa de elevi.
4. Formulați trei reguli pentru buna funcționare a clasei: una care să aibă în vedere condițiile de participare a elevilor la lecție, una care să se refere la relațiile sociale și una care să vizeze gestionarea spațiului clasei.
5. Pentru fiecare regulă generală formulată la întrebarea anterioară, stabiliți comportamentele specifice așteptate de la elevi.
6. Precizați dacă sunteți sau nu de acord cu utilizarea pedepsei pentru menținerea disciplinei la clasă. Argumentați răspunsul.
7. Comparați modelul disciplinei centrat pe pedeapsă cu cel al disciplinei asertive și evidențiați avantajele celui de-al doilea (pentru profesor și pentru elev).
8. Realizați o listă cu cele mai frecvente abateri ale elevilor de la disciplina școlară. Având în vedere principalele scopuri care stau la baza acțiunilor elevilor, propuse de Rudolf Dreikurs, dar și altele pe care le intuiți dumneavoastră, propuneți răspunsuri adecvate ale profesorilor față de

abaterile enumerate.

9. Imaginați-vă că trebuie să sprijiniți timp de un semestru un elev care are dificultăți de învățare la disciplina pe care o veți preda. Formulați un set de cinci mesaje *laudă* vs. *încurajare* pentru acesta, în situațiile în care observați progresele sale.
10. Realizați o listă de probleme de disciplină cu care credeți că se confruntă profesorii în școală și precizați pentru fiecare dintre ele tipul/tipurile de intervenție recomandat/recomandate. Analizați apoi, ipotetic, eficiența intervenției propuse pentru una dintre problemele enumerate.
11. Având în vedere experiența dumneavoastră de elevi de liceu, identificați un comportament neadecvat al unui elev, care se manifesta constant în timpul orelor de clasă. Propuneți un plan de modificare a acelui comportament.
12. Descrieți o situație problematică, legată de disciplina școlară, care s-ar putea ivi într-o clasă de elevi. Propuneți un plan de intervenție, ținând cont de schema rezolvării de probleme.

Instrumente de lucru

Chestionar
Elaborarea şi aplicarea regulilor în clasa de elevi
(tradus şi adaptat după Jones & Jones, 2007, *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*, pp. 239).

Citiți cu atenție întrebările de mai jos, care se referă la utilizarea regulilor în clasa de elevi. Gândindu-vă la modul în care dirigintele (sau diriginții) pe care l-ați avut în liceu a dezvoltat și aplicat regulile la clasa dumneavoastră, încercuiți răspunsul corespunzător. Răspunsurile DA înseamnă respectarea principiilor de stabilire și aplicare a regulilor.

1. Aţi avut stabilite reguli clare în clasa dumneavoastră?
   DA **Oarecum** **NU**

2. Regulile stabilite erau formulate în manieră pozitivă? (descriau ce trebuie şi nu ce nu trebuie să facă elevul)
   DA **Oarecum** **NU**

3. Aţi avut stabilit un număr de până la 6 reguli sau mai multe pentru clasa dumneavoastră?
   DA (până la 6) **Mai mult de 6**

4. Ar fi putut toţi elevii să enumere aceste reguli, dacă li s-ar fi cerut?
   DA **Oarecum** **NU**

5. Erau afişate aceste reguli undeva în clasă la vedere?
   DA **NU**

6. Elevii erau implicaţi în stabilirea normelor de comportament în clasă?
   DA **Oarecum** **NU**

7. Exista un angajament clar al fiecărui elev pentru respectarea regulilor?
   DA **Oarecum** **NU**

8. Se realiza o dezbatere cu elevii atunci când se stabileau normele de comportament în clasă?
   DA **Oarecum** **NU**

9. Se obişnuia revizuirea regulile atunci când se dovedea că ele nu erau eficiente?
   DA **Oarecum** **NU**

10. Înţelegeau elevii foarte clar metoda sau sancţiunea aplicată atunci când încălcau o regulă?
    DA **Oarecum** **NU**

BCU "ION CREANGĂ" CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

11. Îi învățau profesorii sau dirigintele pe elevi să dezvolte comportamentele corecte care trebuiau adoptate în clasă?
DA **Oarecum** **NU**

12. Îi învățau profesorii sau dirigintele pe elevi să dezvolte comportamente adecvate în afara clasei?
DA **Oarecum** **NU**

13. Când un elev adopta un comportament greşit, îl învăța dirigintele comportamentul corect?
DA **Oarecum** **NU**

14. Cunoşteau toți părinții regulile aplicate în clasă?
DA **Oarecum** **NU**

15. Cunoşteau toți părinții modul în care erau tratate problemele de disciplină de către diriginte?
DA **Oarecum** **NU**

După o reflecție atentă asupra răspunsurilor, completați următoarele două propoziții:

Nu ştiam că_____

_____

_____

_____

Sunt mulțumit că_____

_____

_____

_____

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ce model folosesc în clasă pentru a-i învăța disciplina pe elevi?
Modelul obedienței vs. Modelul responsabilității
(tradus și adaptat după Curwin & Mendler, 1999, pp. 22, 26)

Reflectând la cele două modele ale învățării disciplinei descrise mai jos, identificați avantajele și dezavantajele fiecăruia. Dați exemple de situații în care se impune modelul obedienței.

Modelul obedienței

Obiectivul principal: Supunerea elevilor față de ordinele și directivele date.

Principiul de bază: Trebuie să faci ceea ce vrea profesorul sau celelalte persoane din conducerea școlii.

Intervenția:
- Pedeapsa este principala metodă de intervenție
- Locul controlului comportamentelor elevului este extern
- Intervenția este aplicată elevului de către profesor

Exemple:
- Amenințarea
- Mustrarea
- Să scrie de 100 de ori că nu mai face.....
- Reținerea elevului la școală după terminarea orelor
- Scrierea numelui elevului pe tablă

Ce învață elevii?
- Nu trebuie să fii prins
- Nu este responsabilitatea ta

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Modelul responsabilității

Obiectivul principal: dezvoltarea capacității elevului de a face alegeri responsabile

Principiul de bază: Trebuie să înveți din consecințele propriilor decizii.

Intervenția:
- Se bazează pe consecințele naturale şi logice ale comportamentelor
- Locul controlului comportamentelor elevului este intern
- Intervenția este aplicată de către elev asupra propriilor comportamente, cu ajutorul profesorului

Exemple:
- Descrierea modului corect de comportare
- Descrierea consecințelor comportamentului indisciplinat
- Dezvoltarea unui plan de remediere a comportamentului, împreună cu profesorul
- Exersarea comportamentului corect

Ce învață elevii?
- Controlul comportamentelor adoptate depinde de tine
- Ai diverse alternative de a acționa într-o anumită situație
- Dispui de puterea de a alege cea mai bună alternativă

Activitate pentru studenți
Cum putem interpreta şi rezolva un incident la clasă?
(tradus şi adaptat după Wragg, 2001, pp. 66-67)

Imaginați-vă că sunteți la prima dumneavoastră lecție şi un elev dintr-o altă clasă intră repede în sala în care predați, traversează spațiul din față, se îndreaptă spre elevi şi pare că încearcă să se adreseze cuiva, ignorându-vă. Nu ştiți imediat cum să reacționați, dar încercați să vă

explicați comportamentul și observați reacția clasei. Pentru fiecare dintre factorii contextuali care ar putea explica incidentul sau l-ar putea amplifica (specificați în prima coloană a tabelului de mai jos), completați reacțiile pe care le-ați putea avea.

Factori contextuali (cauze posibile ale incidentului)	*Reacții ale profesorului*
În școală nu există prevăzute reguli care să limiteze libertatea de mișcare a elevilor.	
Elevul care a intrat este cunoscut ca fiind un copil cu probleme comportamentale.	
Tatăl copilului este grav bolnav în spital și el trebuia să vorbească urgent cu fratele său care este în clasă. Fiind atât de supărat, a uitat de buna cuviință.	
Directorul școlii i-a dat sarcină să transmită elevilor un mesaj.	
Elevul a ieșit câteva minute din clasa sa și la reîntoarcere a confundat sala.	
Are complici printre elevii din clasă, care i-au cerut să intre pentru a testa reacțiile noului profesor.	
Elevii din clasă încep să râdă în hohot, ceea ce încurajează comportamentul elevului intrus.	
Elevii din clasă rămân liniștiți așteptând să vadă ce dorește colegul lor.	
Elevul este un favorizat al directorului și își permite să se abată de la reguli.	
.....	

Bibliografie

1. Băban, A., (2001), *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere,* Cluj Napoca
2. Boynton, M.; Boynton, C., (2005), *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
3. Ceobanu, C., (2008), *Managementul clasei*, în Cucoş C.(Ed.)
4. Cummings, C., (2000), *Winning strategies for clasroom management*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
5. Curwin, R. L. Mendler, A. N., (1999), *Discipline with Dignity,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
6. Gherguţ, A., (2007), *Management general şi strategic în educaţie. Ghid Practic*, Editura Polirom, Iaşi
7. Goldstein, S.; Brooks, R.B., (2007), Creating Sustainable Classroom Environments: The Mindsets of Effective Teachers, Successful Students, and Productive Consultant's, în Goldstein, S.; Brooks, R.B. (ed.) *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior. Creating Sustainable, Resilient Classrooms* (pp. 22-39), 2nd edition, New Jersey: John Wiley & Sons
8. Gordon, T., (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages.* New York: Three Rivers Press
9. Haydn, T., (2007), *Managing Pupil Behaviour. Key issues in teaching and learning*, New York: Routledge
10. Iucu, R.B., (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională,* Editura Polirom, Iaşi
11. Johnson, J., (2004), Why is school discipline considered a trivial issue, *Education Week*, June 23, sursa http://www.publicagenda.org, consultat de autor la data de 15 februarie 2010

12. Jones, V. & Jones, L., (2007), *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*, New York: Pearson Education
13. Kyriacou, C., (2002), „A humanistic view of discipline", în Rogers, B. (ed.), *Teacher Leadership and Behaviour Management*, London: Paul Chapman Publishing
14. Kohn, A., (2006), *Beyond discipline. From compliance to community,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
15. Major, M.R., (2008), *The Teachers's Survival Guide. Real Classroom Dilemmas and Parctical Solution,* Rowman & Littlefield Education
16. Marzano, R.J.; Marzano, J. S.; Pickering, D.J., (2003), *Classroom management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher,* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
17. Maslow, A.H., (1943), „A theory of human motivation". *Psychological Review,* 50, 4, 370-396
18. McClelland, D.C., (1951), *Personalily*, New York: William Sloane
19. Neculau, A., (2007), *Dinamica grupului şi a echipei*, Editura Polirom, Iaşi
20. Neculau, A.; Boncu, S., (1998), „Perspective psihosociale în educaţie", în Cosmovici, A; Iacob, L. (eds), *Psihologie şcolară*, (229-254) Editura Polirom, Iaşi
21. Oberlé, D.; Beauvois, J.-L., (2001), Coeziune şi normativitate, în De Visscher, P.; Neculau, A., (ed.), *Dinamica grupurilor*, Editura Polirom, Iaşi
22. Perron, R. (ed.), (1991), *Les Répresentations de Soi*. Toulouse, Privat.
23. Rogers, B., (2002), „What changes and what stays the same in behaviour management?" în Rogers, B. (ed.), *Teacher Leadership and Behaviour Management*, London: Paul Chapman Publishing
24. Ryan, R.M.; Deci, E.L., (2000), Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78

25. Shulman, B.H.; Dreikurs, S.G., (1978), The contributions of Rudolf Dreikurs to the theory and practice of individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 34, 2, 153-170
26. Skinner, B.F., (1971), *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică
27. Smith, C.J.; Laslett, R., (2002), *Effective classroom management. A theacher's guide.* 2nd edition, Taylor & Francis e-Library
28. Smith, E.E.; Nolen-Hoeksema, S.; Fredrickson, B.L.; Loftus, G.R. (2005), *Introducere în psihologie,* Bucureşti, Editura Tehnică
29. Stan, E., (2004), *Despre pedepse şi recompense în educatie*, Editura Institutul European, Iaşi
30. Stan, E., (2009), *Managementul clasei*, Editura Institutul European, Iaşi.
31. Steege, M.W.; Mace, F.C. „Bud"; Brown-Chidsey, R., (2007), Functional Behavioral Assessment of Classroom Behavior, în Goldstein, S.; Brooks, R.B. (ed.) *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior. Creating Sustainable, Resilient Classrooms* (pp. 43-63), 2nd edition, New Jersey: John Wiley & Sons
32. Tauber, R.T., (2007), *Classroom Management. Sound Theory and Effective Practice*, 4th edition, Westport: Praeger Publishers
33. Topper, K.; Williams, W.; Leo, K.; Hamilton, R.; Fox, T., (1994), *A positive approach to understanding and addressing challenging behaviors.* University of Vermont, sursa http://eric.ed.gov, consultat de autor la data de 15 februarie, 2010
34. Walters, J.; Frei, S., (2007), *Managing Classroom Behavior and Discipline*, Shell Education
35. Wragg, E.C., (2001), *Class management in the secondary school,* New York: RoutledgeFalmer

BCU IAŞI

7. MANAGEMENTUL SPAȚIULUI ŞI TIMPULUI EDUCAȚIONAL

CIPRIAN CEOBANU

Scop:

- familiarizarea cursanților cu aspecte fundamentale privind componente ale managementul clasei de elevi, respectiv modalitățile de organizare a spațiului şi timpului educațional.

Obiective:

- prezentarea unor concepte specifice managementului spațiului şi timpului educațional;
- prezentarea principalelor componente ale managementului spațiului şi timpului;
- analiza principiilor privind gestionarea spațiului şi timpului educațional;
- identificarea avantajelor şi limitelor utilizării diverselor strategii instrucționale şi adecvarea acestora la activitatea desfăşurată.

Structura:

7.1. Spațiul educațional şi limitele acestuia

7.1.1. Proxemica şi comunicarea în spațiul educațional

7.1.2. Controlul vizual în cadre educaționale

7.1.3. Componentele spațiului educațional

7.2. Organizarea spațiului educațional

7.3. Managementul timpului educațional

7.3.1. Tipologia timpilor educaționali

7.3.2. Managementul timpului profesorului

7.4. Principii proactive pentru managementul spațiului şi timpului educațional

Întrebări şi aplicații

Instrumente de lucru

Bibliografie

BCU IAŞI - CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

De multe ori, educația poate fi văzută un joc al probabilităților. Un profesor neexperimentat va „utiliza" modele și metode valabile pentru *toți* elevii, *tot* timpul, în *toate* spațiile și situațiile. Un adevărat profesor va încerca să utilizeze modele și metode care dau rezultate pentru *cât mai mulți* elevi, pentru *o perioadă cât mai lungă* de timp, în *cât mai multe* spații educaționale și în *cât mai multe* situații. Scopul unui bun manager educațional este acela de a spori șansele de apariție a rezultatelor pozitive și de a diminua în măsură cât mai mare eșecul educațional (Tauber, 2007).

Viața educațională reală a impus o perspectivă pragmatică. În managementul clasei de elevi, puține sunt lucrurile absolut valabile, soluțiile magice și rezolvările miraculoase. Pe de altă parte, un management adecvat al clasei de elevi face posibil controlul unora dintre variabilele educaționale, respectiv controlul spațiului și timpului educațional.

Eficiența în utilizarea spațiului clasei, poate constitui, pe lângă alte elemente, unul din cele care influențează în manieră explicită activitățile profesorului, și ale clasei, poate contribui la o bună derulare a activității didactice.

În contextul învățării în clasă și folosirea judicioasă a timpului este o chestiune importantă. Timpul didactic este o resursă limitată, iar abilitatea de a folosi integral această resursă poate face diferența dintre o activitate eficientă și una mai puțin reușită.

Modul în care aceste resurse sunt utilizate constituie un element ce definește sau nu un bun management al clasei. Modelarea spațiului educațional, alocarea timpilor didactici, rutinele non-instrucționale, tranzițiile între diversele secvențe educative, întreruperile, constituie variabile importante în contextul activităților din școală.

7.1. Spațiul educațional și limitele acestuia

7.1.1. Proxemica și comunicarea în spațiul educațional. Este recunoscut faptul că pentru un profesor, un „ingredient de succes" în

activitatea de management al clasei, se referă la cunoaşterea şi controlul permanent al spaţiului în care-şi desfăşoară activitatea.

Studiul efectului de comunicare în cadrul spaţiului fizic, precum şi influenţa spaţiului asupra modului de interacţiune dintre oameni este cunoscut sub numele de *proxemică*. Termenul de *proxemică* a fost introdus de către antropologul Edward T. Hall, în 1966, plecând de la un studiu care a stabilit maniera de interacţiune între indivizi, în funcţie de distanţa fizică dintre aceştia. Cu alte cuvinte, distanţele dintre persoane reflectă în mod direct sau indirect intenţia de comunicare a acestora dar şi diverse mesaje pe care acestea le transmit direct sau indirect.

După Hall, distanţa socială şi deschiderea spre comunicare este direct corelată cu distanţa fizică dintre indivizi. În acest context, autorul citat a definit următoarele categorii de spaţii (distanţe):

- *Distanţa intimă* 15-50 cm (care permite contactul fizic, atingerea, comunicarea în şoaptă), aparţine persoanelor extrem de apropiate; „pătrunderea" în interiorul acestui spaţiu fără acordul persoanei poate conduce la stări de stress şi insecuritate.
- *Distanţa personală* (50-120 cm) presupune interacţiunea cu membrii familiei sau cu prietenii extrem de apropiaţi; acceptarea unei persoane în interiorul acestui spaţiu poate fi o dovadă de prietenie; în mod simbolic, pătrunderea în cadrul *sferei personale* este marcată de gesturi cu o largă recunoaştere culturală – strângerea mâinii.
- *Distanţa socială* (1,2-3,5 m) permite comunicarea şi interacţiunea cu persoane cunoscute şi colegi.
- *Distanţa publică* (3,5-7,5 m) este cea care permite comunicarea între persoane şi derularea unor activităţi cotidiene (Vezi figura 1).

Hall a remarcat faptul că diverse culturi mențin standarde diferite în ceea ce privește spatiul personal. În culturile latine, de exemplu, aceste distanțe relative sunt mai mici, iar oamenii se simt mai confortabil aproape unii pe alții; în culturile nordice distanțele sociale sunt mai mari.

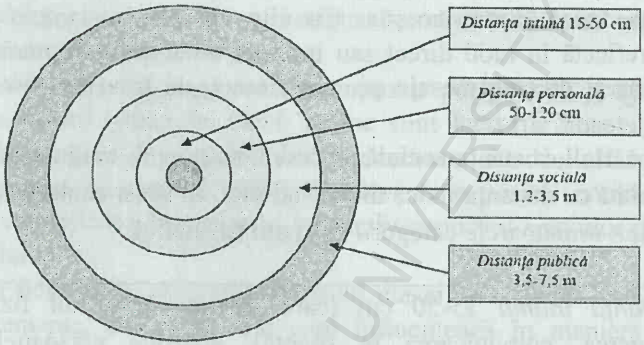


Figura 1. Diagrama „distanțelor sociale"
După Hall, 1966

Recunoscând aceste diferențe, poate fi îmbunătățită înțelegerea interculturală și poate fi eliminat disconfortul persoanelor, ce poate apărea în cazul în care distanța interpersonală este prea mare (relații distante) sau prea mică (tendință intruzivă). Distanțele confortabile cu caracter personal, depind de cultură (în sens antropologic), de situația socială, de gen, și de preferințele individuale.

Care ar fi deci relevanța conceptului de *proxemică* în contextul clasei de elevi? Deși distanțele definite de Hall își conservă o anumită relevanță în cadrul clasei, apar constrângeri dar și acte deliberate ce definesc spațiul educațional ca un spațiu de comunicare atipic. Astfel, într-un context finit, delimitat de sala de clasă, interacțiunile și distanțele între elevi își păstrează, într-o măsură mai redusă semnificațiile recunoscute cultural. Uneori, datorită constrângerilor

constructive, datorită tipului mobilierului, datorită dispunerii acestuia, nu pot fi păstrate distanțele interpersonale, cel puțin așa cum au fost definite de Hall. De multe ori elevii „invadează" spațiul celuilalt fie acesta, spațiu personal sau chiar intim. Această „invazie" semnifică, de cele mai multe ori, dorința de comunicare.

Pe de altă parte, profesorul poate aplica proxemica într-un mod deliberat la fel ca un actor care își planifică plasarea și deplasarea în spațiul finit al unei scene pentru a transmite mesaje foarte clare. În plus, pentru cadrul didactic, gradul de conștientizare a valorii unor mesaje proxemice va permite obținerea unor reacții relativ spontane în ceea ce-i privește pe elevi. De exemplu, pătrunderea în cadrul distanței personale a unui elev, poate conduce la o gamă largă de reacții, de la captarea atenției acestuia, până la transmiterea unui mesaj de avertizare față de comportamente nedorite în sala de clasă.

7.1.2. Controlul vizual în cadre educaționale. Un alt aspect referitor la proxemică în cadrul clasei de elevi se referă la controlul vizual asupra clasei. Profesorul se poate poziționa astfel încât să controleze elevii în manieră nemijlocită, directă sau într-o manieră indirectă.

În manieră *directă*, profesorul se poate angaja într-un contact vizual nemijlocit, poate emite și poate recepta mesaje vizuale.

În manieră *indirectă*, controlul vizual presupune „scanarea" rapidă a clasei sau a spațiului educațional astfel încât să se poată percepe eventuale situații problematice. Exact același lucru este valabil și afara sălii de clasă, într-o sală mai mare sau în aer liber; aceste aspecte pot fi vitale pentru chestiuni cum ar fi siguranța în timpul orelor de sport, într-o excursie etc.

Pentru a înțelege modul în care se realizează controlul vizual trebuie avute în vedere câteva caracteristici ale percepției vizuale (vezi figura 2). În cadrul larg al câmpului vizual, pot fi distinse trei sectoare perceptuale, după cum urmează:

- un sector perceptual foarte îngust (aprox. 2-3 grade) definește zona de concentrare a atenției și zona de control vizual absolut, direct; aceasta este aria de „comunicare vizuală" cu persoanele aflate aici; datorită caracteristicilor percepției vizuale umane, în această zonă nu pot intra foarte multe persoane sau obiecte;
- un sector perceptual mai extins (30-45 grade) care permite un control vizual rezonabil; deși atenția nu este focalizată asupra tuturor elevilor aflați în acest sector, controlul vizual este destul de eficient, profesorul fiind capabil să perceapă instantaneu și să intervină pentru rezolvarea situațiilor problematice;
- sectorul perceptual maxim, care include zonele periferice ale percepției vizuale umane (restul până la 170 grade) permite un control vizual parțial, fragmentar; uneori profesorul nu percepe toate acțiunile sau persoanele din această arie.

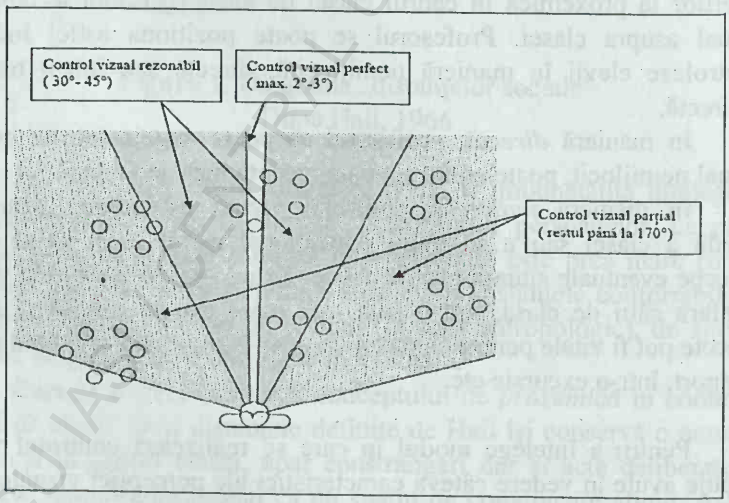


Figura 2. Sectoarele de control vizual
(după Wragg, 2001)

Întrucât elemente nonverbale sunt o parte importantă a mesajului comunicat, profesorii, ca și actorii, trebuie să ia în considerare cât de bine pot fi văzuți și auziți atunci când vorbesc. La fel, poziționarea în cadrul sălii de clasa ar trebui să îi permită cadrului didactic să aibă sub un control vizual rezonabil toți elevii din clasă. De aceea, așezarea în bănci a elevilor este extrem de importantă. Și contrar „folclorului școlar", de multe ori unii elevi din prima bancă (în extrema stângă jos în figura 2) sunt mai „ascunși" decât cei din băncile din spatele clasei.

Un alt „ingredient" important al succesului managementului clasei se referă la informare. Cu alte cuvinte, profesorul trebuie să știe „ce se întâmplă?", „unde?", „cine face?", „ce face?". Proxemica, topică relevantă în contextul spațiului educațional, are propriul echivalent în zona disciplinei școlare – *controlul proximității*. Este de înțeles faptul că elevii vor avea mai puțin tendința de a încălca regulile de disciplină atunci când profesorul se află în apropierea lor. În context, pot fi explicate și comportamentele de tipul ocupării cu prioritate a locurilor din spatele clasei, în detrimentul celor din față, deși, cum arătam mai sus, nu întotdeauna, distanța mai mare dintre elevi și profesori înseamnă și o ieșire de sub controlul cadrului didactic.

„Prezența" profesorului în toate colțurile clasei nu presupune cu necesitate o invadare a spațiului personal al elevilor. Uneori deplasarea sau staționarea în zonele problematice ale clasei este dificilă sau chiar imposibilă. Cu toate acestea, controlul proximității se poate realiza și prin intermediul altor mijloace: o glumă destinată strict celor din spatele clasei ori un comentariu ușor acid poate atrage atenția asupra faptului că profesorul stăpânește spațiul educațional al clasei, chiar fără o prezență fizică.

7.1.3. Componentele spațiului educațional Clădirea școlii. Spațiul educațional este definit de ansamblul constituit din încăperea/încăperile în care se desfășoară activitățile didactice și totalitatea inventarului din cadrul acestora. Din punct de vedere al construcției, clădirea școlii trebuie să răspundă unor exigențe importante care țin de:

- *Igiena activității* (un anumit volum și un anumit spațiu alocat pentru fiecare persoană);
- *Ergonomie* (dimensiunile sălii de clasă, dispunerea, raportul între iluminatul natural și cel artificial, potențialii stimuli perturbatori);
- *Funcționalitate și securitate* (adecvarea spațiului la activitatea de bază, respectarea normelor PSI etc.);
- *Estetică* (crearea unui spațiu plăcut, stimulant).

Variabilitatea constructivă a școlilor din țara noastră, este extrem de mare și cerințele expuse mai sus nu au fost întotdeauna respectate. Există însă între aceste exigențe și aspecte ce pot fi controlate de către cadrul didactic și de conducerile școlilor. De multe ori, modelarea spațiului educațional este o chestiune care ține de depășirea unor „clișee", de creativitatea și dorința de implicare a cadrului didactic.

Sala de clasă. Ca unitate funcțională de bază în cadrul școlii, clasa reprezintă principalul spațiu de desfășurare a multora dintre procesele educaționale. Din punct de vedere arhitectural și funcțional, elementele constructive ale clasei de elevi (formă, suprafață, volum) își găsesc fundamentarea în modul în care este gândit postul de lucru al elevului și în principiile educaționale și funcționale de bază. Aceste principii se referă la:

- metode, strategii și orientări instrucționale și educaționale;
- normele de igienă complexă privind cadrul ambiental (culoare, luminozitate, ventilație etc);
- obținerea unui ambient cât mai plăcut, care determină estetica sălii de clasă;
- asigurarea unei mobilări adecvate din punct de vedere funcțional și instrucțional.

Din analiza *tipurilor constructive* a sălilor de clasă din școlile românești, se observă că cele mai frecvente forme pentru sala de clasă sunt pătratul și dreptunghiul compact. Forma pătrată permite o

flexibilitate mare în aranjarea mobilierului şi favorizează micşorarea distanţei de la tablă la ultimul rând de bănci.

Suprafaţa şi volumul unei clase sunt determinate de numărul minim şi maxim de elevi dintr-o clasă, în conformitate cu prevederile legale. Din punct de vedere arhitectural, se consideră că suprafaţa optimă pentru un elev este în jurul a 1,5 mp. În ceea ce priveşte volumul claselor, normele arhitecturale prevăd un volum de aer care variază între 4,2 şi 6,6 metri cubi pentru un elev. Aerisirea (primenirea aerului) în sala de clasă se obţine relativ uşor în soluţiile constructive cu luminarea naturală bilaterală (cu fereste pe doi pereţi) şi mai dificil în soluţia cu luminarea pe o singură parte (nu se asigură primenirea facilă a întregului volum de aer).

Luminarea claselor influenţează într-o manieră hotărâtoare activitatea educaţională. Raportul dintre luminarea naturală şi cea artificială este extrem de important. De asemenea, este importantă şi orientarea claselor. O orientare optimă este cea către sud-est, considerându-se că se asigură lumină de cea mai bună calitate (lumina de dimineaţă nu generează temperaturi mari şi nu este foarte puternică.

Luminarea naturală se asigură prin plasarea ferestrelor pe unul sau mai mulţi pereţi alăturaţi sau opuşi. Un principiu constructiv de bază în arhitectura sălii de clasă susţine că suprafaţă vitrată trebuie să fie de minim 1/3 din suprafaţa pardoselii. Atât în luminatul natural, cât şi în cel artificial este importantă obţinerea unei luminări cât mai unforme pe suprafaţa de lucru. Pentru clasele de formă dreptunghiulară, cea mai bună luminare se obţine prin plasarea ferestrelor pe una dintre laturile lungi, asigurându-se o lumină dirijată, de la stânga, care impune o anumită formă (tradiţională) de organizare a mobilierului educaţional (vezi Figura 3). Pentru clasele de formă pătrată cu ferestre pe mai multe laturi, se asigură o luminare multidirecţională. Acest principiu constructiv este mai rar în şcolile din ţara noastră şi se referă mai ales la săli de clasă cu destinaţie specială (laboratoare).

Circulaţiile în cadrul sălii de clasă sunt importante din perspectiva asigurării principiilor de securitate şi a respectării pe cât posibil a distanţelor sociale. Aranjarea mobilierului şcolar trebuie să

asigure o maximă eficiență funcțională; ariile de circulație și culoarele dintr-o clasă trebuie să acopere aproximativ 15–20% din aria utilă. Acestea trebuie să asigure condiții optime de evacuare în caz de calamități, iar dimensionarea și aranjarea lor se face în funcție de numărul de elevi.

Mobilierul educațional. Componenta cea mai importantă a spațiului educațional o constituie *mobilierul* educațional. Din această categorie fac parte:

- piesele de mobilier destinate elevilor
- mobilierul rezervat cadrului didactic
- spațiile de depozitare
- tablele și avizierele clasei.

Realizarea mobilierului școlar trebuie să țină cont de caracteristicile somatice ale elevilor și trebuie să fie adecvat spațiului în care se defășoară activitatea. În multe școli, din păcate, mobilierul din clase nu respectă cerințele referitoare la caracteristicile somatice ale elevilor. Nu de puține ori, găsim elevi din clasele mici care încearcă să se adapteze lucrului în bănci prea mari pentru ei, după cum găsim și elevi din clasele terminale, de statura unor adulți, care se înghesuie în aceleași bănci, mult prea mici pentru ei, de această dată.

Pe de altă parte, din perspectiva organizării procesului instrucțional, mobilierul trebuie instalat și reglat după obiectivele activității didactice. Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt, după Ullich (citat de R. Iucu):

- *simplitatea*
- *funcționalitatea*
- *durabilitatea*
- *instrucționalitatea*
- *modularitatea.*

BCU IAȘI UNIVERSITY LIBRARY

Specialiştii în ergonomie şcolară sunt preocupaţi în momentul de faţă de realizarea unui mobilier al sălii de clasă care poate să ofere elevului atât autonomia funcţională, cât şi posibilitatea de organizare a activităţii educaţionale pe grupuri de elevi.

Un alt element referitor la modelarea spaţiului educaţional se referă la aranjarea şi la plasarea catedrei. De cele mai multe ori catedra a fost utilizată ca semn al diferenţei de roluri dintre cei doi parteneri educaţionali; în plus, din punctul de vedere al teoriei comunicării, catedra a constituit o piedică în ceea ce priveşte deschiderea unor canale de comunicare. Aşezarea acesteia este importantă, din perspectiva semnalelor pe care le poate transmite; plasarea în faţa clasei, în centru, poate fi percepută ca o „barieră" în comunicare şi ca un element de demarcare a unui spaţiu rezervat strict profesorului (spaţiu ce poate include podiumul şi tabla). Pe de altă parte, o plasare a catedrei în faţă şi lateral, într-o poziţie perpendiculară pe şirurile de bănci îi permite profesorului să controleze mult mai uşor clasa şi tabla, dintr-o poziţie „deschisă către comunicare" (vezi *fig. 3*).

Spaţiile de depozitare a materialelor didactice din clase, trebuie să se încadreze funcţional şi estetic în atmosfera general şi, de asemenea, trebuie să asigure securitatea celor depozitate.

De multe ori, învăţarea poate fi asimilată unei experienţe senzoriale multiple. De aceea şi canalele de transmitere a informaţiilor trebuie să fie multiple. Informaţia vizuală poate juca astfel un rol foarte important în educarea elevilor şi poate constitui baza constituirii unei culturi estetice în cadrul clasei de elevi. Încercările de structurare a unei culturi de grup, de dezvoltare a unei identităţi a clasei în cadrul organizaţiei şcolare, pot oferi „materia primă" pentru crearea unor seturi de informaţii vizuale (sub forma diverselor materiale ce împodobesc clasa) şi care pot contribui la estetica spaţiului educaţional. De multe ori, formarea colectivului de elevi la început de ciclu educaţional începe cu elementele exterioare, inclusiv de amenajare estetică şi pavoazarea clasei de elevi. Unele componente estetice pot avea atât rol didactic (hărţi, tablouri ale scriitorilor, citate), dar şi rolul

de conturare a unei identități a clasei (fotografii ale elevilor, simboluri, sloganuri).

De asemenea, un alt aspect important în amenajarea spațiului educațional se referă la elementele de expunere vizuală (gazete de perete, buletine informative etc.) care au drept scop transmiterea de informații privind rutinele clasei ori școlii, programe de activități, realizări deosebite ale indivizilor sau colectivelor. În cazul acestor elemente trebuie respectate o serie de exigențe ce pleacă de la captarea și menținerea atenției elevilor (culori, contrast, elemente grafice, volum de informații, iluminare, estetică).

7.2. Organizarea spațiului educațional

Decizia asupra organizării și aranjării mobilierului depinde de tipul acestuia, de spațiul aflat la dispoziția cadrului didactic, de stilul de predare și de tipul lecției, de necesitatea stabilirii unor culoare de deplasare în clasă atât pentru profesor, cât și pentru elevi (atât din perspectiva desfășurării lecției, cât și a siguranței).

Un aspect important privitor la ergonomia clasei este cel al *modularității* mobilierului școlar, astfel încât acesta să poată fi organizat și reorganizat în funcție de sarcinile didactice.

Multiple observații ale cadrelor didactice au evidențiat faptul că, de multe ori, elevii aflați în anumite zone ale clasei sunt mai atenți și mai implicați decât alții. Parțial acest lucru se explică prin alegerea deliberată a acestor locuri de către elevii mai comunicativi și mai interesați, dar, pe de altă parte, și maniera de dispunere a băncilor poate stimula participarea activă a elevilor la ore, precum și o comunicare mai bună.

Așezarea în bănci a elevilor și problema vizibilității la tablă a condus la diverse modalități de abordare a problemei. Apar astfel constrângeri de ordin fizic și medical, aspecte privind eficiența actului educațional (captarea atenției elevilor, antrenarea în activități a întregii clase, învățarea în grupuri). Evident nu există soluții magice, iar

rezolvările practice nu pot decât să răspundă parțial exigențelor enumerate mai sus.

Dispunerea mobilierului în manieră tradițională (3 rânduri de bănci, fiecare cu câte 2 locuri) se pretează mai ales pentru activitățile de tip frontal și, conform unor studii (McLeod, Fisher, Hoover, 2003), această dispunere favorizează, din perspectiva activării și a captării atenției, doar elevii aflați în față și în centru; cei din spatele și lateralele clasei sunt mai puțin stimulați. (*fig. 3*).

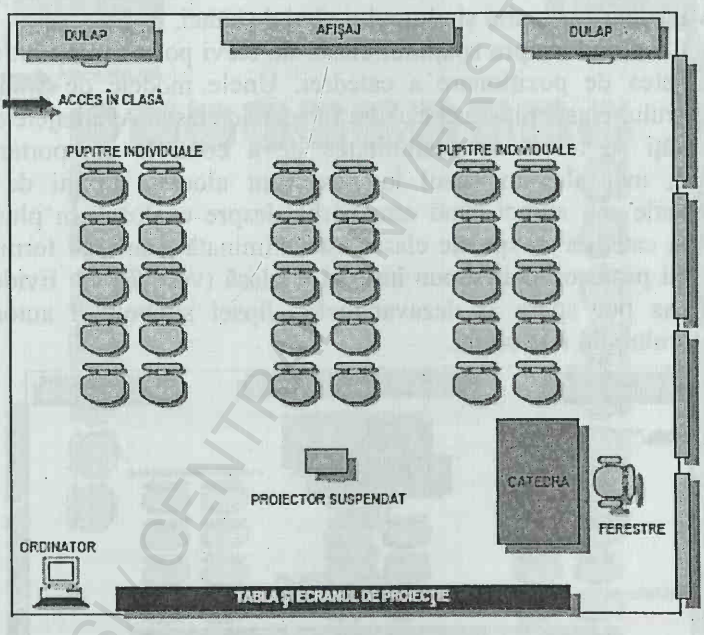


Figura 3. Modalitaea „clasică" de aranjare a mobilierului clasei

Pentru a înlătura neajunsurile mobilierului școlar tradițional (bănci fixe cu câte două locuri, dispuse pe 3 rânduri), există o serie de alternative.

O primă perspectivă ar fi înlocuirea băncilor „tradiționale" cu pupitre individuale care se bucură de atributul modularității și oferă

posibilitatea de rearanjare a mobilierului în funcție de strategia instrucțională adoptată de cadrul didactic (individuală, în grupuri mici, în grupuri mari, frontal).

În cazul în care nu este posibilă înlocuirea băncilor clasice cu pupitrele individuale, poate fi luată în considerare posibilitatea permutării periodice a elevilor în bănci. Chiar dacă nu este întotdeauna o soluție foarte agreată, rotația periodică în ceea ce privește așezarea elevilor în bănci poate compensa unele dintre neajunsurile mobilierului tradițional, permițând tuturor elevilor să se bucure de „avantajele și dezavantajele" primului și ultimului rând de bănci.

Controlul asupra spațiului clasei de elevi poate fi obținut și prin modalitatea de poziționare a catedrei. Unele modele de aranjare a mobilierului clasei plasează catedra în spatele clasei. Avantajele acestei modalități se referă la posibilitatea de a controla comportamentul elevilor, mai ales în cazul în care sunt alocate sarcini de lucru individuale sau atunci când este vorba despre evaluări. În plus, prin plasarea catedrei în spatele clasei este eliminată „bariera" formală pe care unii profesori o interpun între ei și clasă (vezi *fig. 4*). Evident, în acest caz pot apare și dezavantajele „lipsei simbolului autorității" profesorului din fața clasei.

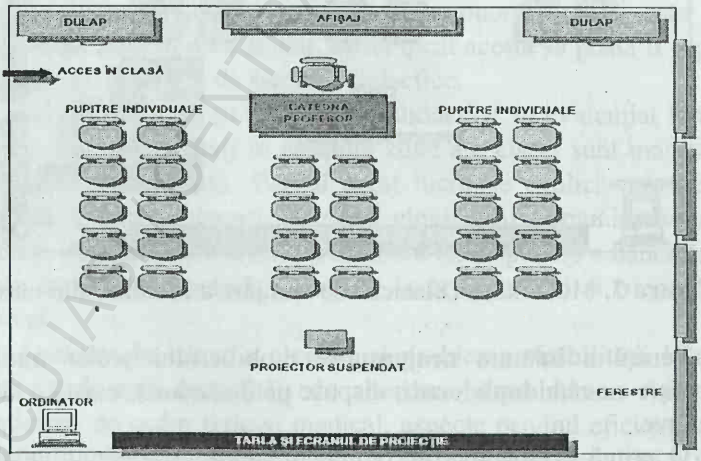


Figura 4. Aranjarea catedrei în spatele clasei

Stimularea comunicării, nevoia controlului asupra clasei, „spargerea barierelor" de statut, dar şi exigenţele instrucţionale au impus modalităţi considerate a fi mai eficiente decât formele considerate tradiţionale. Vorbim despre modele de dispunere a mobilierului şcolar în formă de în semicerc sau în „U" (*fig. 5*). Acest model stimulează interacţiunea între elevi, deschiderea de multiple canale de comunicare şi o bună participare la discuţii.

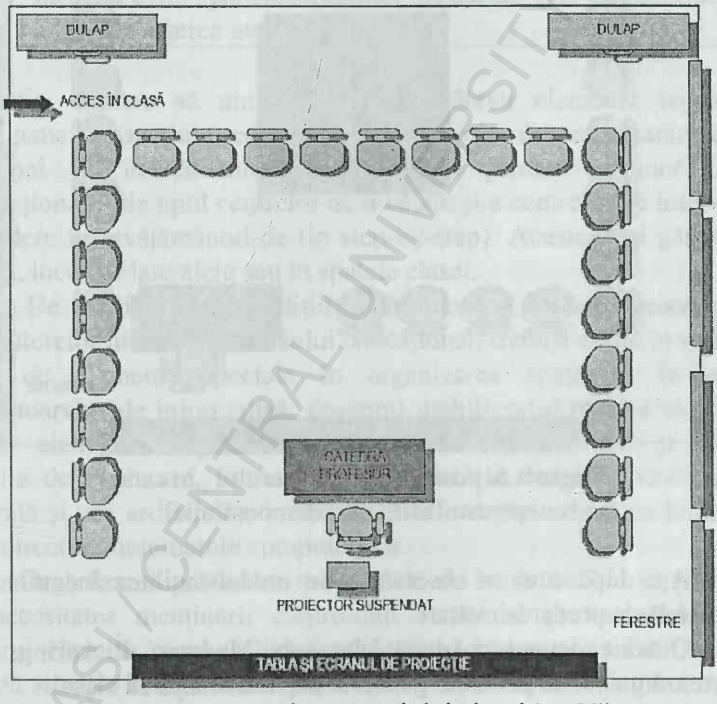


Figura 5. Aranjarea spaţiului clasei în „U"

O variantă a acestei modalităţi de aranjare a clasei, în special atunci când este vorba despre săli cu destinaţie specială (laboratoare, săli de desen) este aşa-numita aşezare „în cerc sau „în careu" (**Fig. 6**).

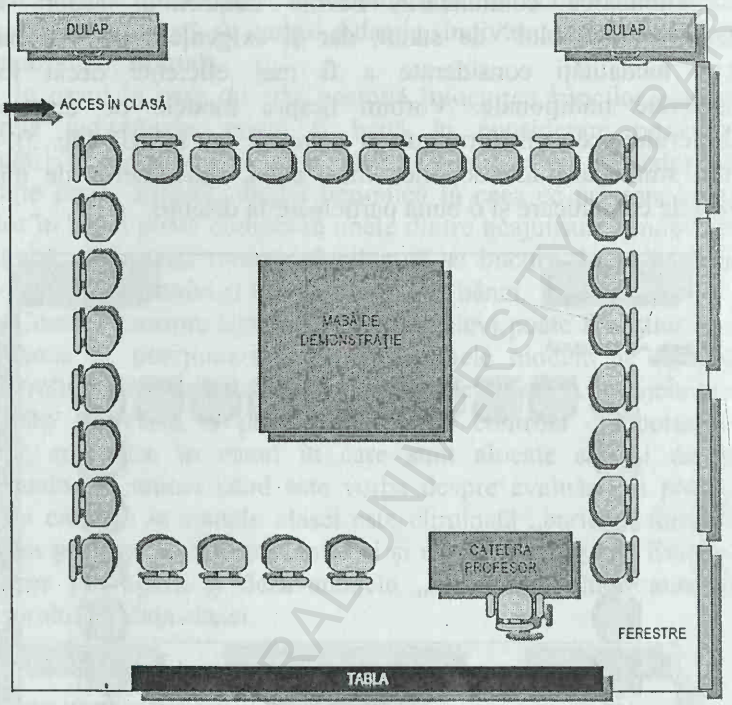


Figura 6. Aranjarea mobilierului „în careu" pentru facilitarea demonstrației

Așa după cum se observă, acest model facilitează demonstrația ca metodă de predare-învățare.

O serie de autori (după Marzano, Marzano, Pickering, 2003) sugerează un set de principii generale privind aranjarea clasei:

- Profesorul trebuie să aibă un control vizual „rezonabil" asupra tuturor elevilor;
- Elevii trebuie să aibă o vizibilitate foarte bună asupra prezentărilor, demonstrațiilor, tablei etc.;

- Materialele didactice utilizate frecvent trebuie să fie uşor accesibile;
- Zonele de circulaţie şi culoarele trebuie să faciliteze accesul facil şi rapid în şi din clasă;
- Aranjarea mobilierului clasei trebuie să faciliteze aranjarea rapidă a elevilor în perechi, grupuri mici, grupuri mari;
- Sălile de clasă trebuie să fie organizate şi poziţionate astfel încât să evite apariţia stimulilor senzoriali care pot conduce către distragerea atenţiei elevilor.

Se impune să amintim şi alte câteva elemente legate de managementul spaţiului educaţional. Este vorba despre organizarea, în principal în învăţământul preprimar şi primar a unor „zone instrucţionale" de tipul centrelor de învăţare şi a centrelor de interes (cu precădere în învăţământul de tip step-by-step). Acestea, îşi găsesc, de regulă, locul pe lateralele sau în spatele clasei.

De asemenea, în condiţiile pătrunderii şi folosirii accentuate a computerelor în cadrul procesului educaţional, trebuie avute în vedere o serie de elemente speciale în organizarea spaţiului. În cadrul laboratoarelor de informatică, designul mobilierului trebuie să aibă în vedere elementele legate de: hardware, traseele electrice şi cablaje, spaţiile de deplasare, luminarea sălii (direcţia din care vine lumina naturală şi cea artificială), în sensul că este contraindicat ca lumina să bată direct în monitoarele computerelor.

Organizarea posturilor individuale de lucru trebuie să ţină cont de necesitatea menţinerii controlului vizual al profesorului asupra fiecărui elev. În cazul utilizării computerelor pentru evaluări, trebuie evitată situaţia în care elevii pot observa monitoarele colegilor. Atunci când o staţie de lucru este utilizată simultan de 2-3 elevi, trebuie asigurat spaţiul fizic necesar pentru ca toţi să stea confortabil şi să aibă vizibilitate corespunzătoare. Pentru o bună eficienţă, mobilierul poate fi aranjat în formă de „L", în formă de „U" sau în grupuri de 4-6 posturi de lucru.

Acestea sunt doar câteva elemente privind organizarea spațiului sălii de clasă. Practica, experiența educațională, dar și posibilitățile materiale ce definesc instituția școlară pot aduce modalități specifice de rezolvare a provocărilor legate de spațiul educațional.

7.3. Managementul timpului educațional

Timpul este o resursă foarte importantă în contextul educațional. Caracterul său limitat, ireversibil, irevocabil, netransmisibil îi conferă unicitate și valoare. Timpul, la rândul său, conferă valoare activității, respectiv o bună gestionare a acestei resurse permite desfășurarea unei activități eficiente.

Pentru profesori, managementul timpului propriu constituie unul dintre dezideratele importante ale activității. Timpul profesorului se împarte între *timpul educațional petrecut în școală și timpul educațional petrecut în afara școlii.*

Timpul „în sine" este un concept abstract, golit de conținut. Dacă o persoană petrece ore și ore copiind, de exemplu, cartea de telefon, timpul astfel petrecut va avea o valoare educațională extrem de redusă. Astfel se poate observa că două sunt atributele care definesc un timp educațional eficient (după Wragg, 2001). În primul rând, timpul educațional trebuie să fie folosit pentru *activități utile, folositoare* pentru elev, care să-i permită creșterea și dezvoltarea personală. În al doilea rând, orice timp educațional trebuie să conducă spre *atingerea unei performanțe cât de mici și către obținerea unui succes educațional.*

De exemplu, dacă un elev petrece un timp mai mult sau mai puțin îndelungat pentru a rezolva incorect un număr de probleme sau dacă transcrie în mod greșit informațiile scrise pe tablă, timpul educațional va avea valoare zero. În context, sunt mult mai importante *tipul și eficiența sarcinii* derulate într-o unitate de timp decât *cantitatea totală de timp petrecută în sarcină.*

Oricine dorește să gestioneze în mod eficient timpul educațional petrecut la ore poate constata că analiza sistematică a activității

presupune conştientizarea unei palete extrem de largi de acţiuni ce se derulează de-a lungul unor secvenţe de timp limitate. Activitatea din şcoală, în general, şi activitatea de predare, în mod special definesc activităţi care necesită o importantă investiţie de energie personală.

Orice profesor care doreşte să îşi organizeze cât mai bine activitatea şi care încearcă să eficientizeze utilizarea timpului didactic poate să încerce uneori o analiză sistematică a utilizării timpului. Astfel, dincolo de proiectarea curentă a activităţii didactice, în cadrul căreia resursa temporală este precis alocată, se poate avea în vedere o înregistrare reală a utilizării timpului nedidactic (cât timp dintr-o oră este alocat pentru rezolvarea problemelor de disciplină, pentru oferirea de feedback, pentru organizarea clasei, pentru respectarea normativităţii şi a rutinelor, pentru administrarea curentă a activităţii clasei). Se poate astfel constata cu uimire că timpii didactici efectivi (pentru transmiterea de conţinuturi, pentru fixare, pentru evaluare) reprezintă ceva mai mult de 50% din timpul unei ore.

Unii autori (Wragg, 2001) sugerează, de asemenea, şi o analiză a utilizării timpului de către elevi în cadrul orelor. O observaţie de 20 de secunde asupra comportamentului fiecărui elev, în timpul unei sarcini de lucru, poate oferi informaţii extrem de interesante asupra asupra *nivelului de implicare în sarcină* şi asupra *nivelului de devianţă* faţă de norma şcolară. În mod corespunzător, autorul citat propune calcularea a doi indici relevanţi privind modul de utilizare a timpului didactic de către elevii unei clase: *indicele de implicare în sarcină* şi *indicele de devianţă* (vezi secţiunea **Instrumente de lucru** de la sfârşitul capitolului).

În mod corespunzător, un cadru didactic responsabil poate încerca să treacă în revistă atât timpii zilnici, cât şi cei săptămânali. Evident, dincolo de timpul didactic efectiv alocat şi petrecut la clasă, există o multitudine de alţi timpi petrecuţi în şcoală, dar şi în afara acesteia, timpi cu evidentă relevanţă didactică (pregătire individuală şi planificarea activităţii didactice, întâlniri şi şedinţe formale şi informale, evaluarea lucrărilor elevilor, timpi sociali dedicaţi şcolii şi comunităţii şcolare etc.).

7.3.1. Tipologia timpilor educaționali. În context educațional se poate vorbi despre mai multe tipuri de timp. Astfel, există autori care vorbesc despre:

- *microtimpul* educațional, care se referă la unități temporale reduse – de regulă este vorba despre ora didactică sau ziua de școală;
- *macrotimpul* educațional, vizează unități mari de timp, cum ar fi semestrul sau anul școlar (Cucoș, 2002).

Nivelul de control asupra celor două categorii de timp didactic este însă, diferit. Dacă asupra organizării microtimpului educațional cadrul didactic deține control total, organizarea macrotimpului educațional iese de sub controlul individual.

Tot în cadre educaționale se poate face distincția între *timpul profesorului* și *timpul elevului.*

Prin raportare la aceste două feluri de timp, să observăm faptul că deși în mare parte se suprapun, timpul profesorului este, totuși, diferit de cel al elevului. Este vorba despre timpi care, deși sunt comuni, au finalități diferite: *timpul elevului* trebuie să fie orientat către formare de noi deprinderi, achiziții de priceperi și competențe, cu alte cuvinte este un timp ce se materializează în *propria educație. Timpul profesorului* este, dintr-o perspectivă cotidiană, un timp de lucru, un timp dedicat activității de zi cu zi, dar, în egală măsură, este un timp ce se materializează în *educația altora.*

Există autori care propun o altă împărțire a timpilor educaționali, împărțire care, în esență, reia tipologiile anterior prezentate. Este vorba despre patru tipuri de timp ce se regăsesc în contextul școlii (Wong, 1998):

- *timpul general alocat* – este o perioadă educațională globală, prevăzută prin intermediul programei, a curriculum-ului și prin documentele referitoare la structura anilor școlari; acesta corespunde *macrotimpului*;

- *timpul instrucțional* este timpul dedicat efectiv instruirii elevilor; timpii instrucționali de durată redusă se suprapun *microtimpului*;
- *timpul de rezolvare a sarcinilor*, respectiv timpul alocat de elevi pentru îndeplinirea sarcinilor educaționale, fie în școală, fie în afara acesteia, acasă, în timpul pregătirii individuale;
- *timpul dedicat evaluărilor sumative, finale*, se referă la perioada în care elevii demonstrează însușirea conținuturilor și a deprinderilor.

Evident, dintre aceste tipuri, primele două se referă preponderent, dar nu exclusiv, la *timpul profesorului* așa după cum următoarele două se referă la *timpul elevului*. În cele ce urmează, ne vom opri doar la *timpul profesorului* și la modalitățile de gestionare judicioasă a acestuia.

7.3.2. Managementul timpului profesorului. Timpul general alocat (macrotimpul) se supune unor condiționări externe considerabile datorate influenței normative a documentelor școlare (programe, structurile anilor școlari). În acest caz poate funcționa un *management al perioadelor lungi de timp* (semestru, an școlar).

Profesorul-manager își va organiza activitatea la clasă ținând cont de numărul de ore alocate și de programarea calendaristică transmisă prin documentele amintite. Controlul asupra timpului, este, în acest caz, limitat. Există anumite situații în care apare posibilitatea unui control mai accentuat asupra resursei timp, respectiv în cazul disciplinelor opționale. Chiar și în cazul acestui control limitat asupra timpului, există o serie de modalități de gestionare mai judicioasă a *timpului general alocat*.

Din punct de vedere practic, pot fi enunțate o serie de principii simple și de modalități concrete de organizare a timpului profesorului.

- Țineți o *agendă zilnică*, organizată, clară în care să înregistrați toate întâlnirile, evenimentele, termenele, întâlnirile etc.
- Stabiliți *rutine clare* pentru toate activitățile zilnice; treptat, acestea pot deveni obișnuințe care vor economisi atât timpul profesorului, cât și al elevilor;
- Pregătiți întotdeauna *activități scurte sau aplicații practice*, relaxante pentru a umple eventuali „timpi morți" sau pentru a capta atenția copiilor;
- Asigurați-vă întotdeauna că *rutinele și elementele normativității* clasei și școlii sunt succinte și bine înțelese;
- Încercați să ajungeți la școală cu suficient timp înainte de a începe lecțiile; astfel veți avea timp să vă pregătiți pentru *activitățile din ziua curentă*;
- Încercați să vă *prioritizați activitățile* în funcție de importanță și de termenul final;
- *Organizați-vă timpul de lucru* pentru sarcinile educaționale (pregătirea lecțiilor pentru ziua următoare, corectarea lucrărilor, documentare) și respectați această organizare.

O serie de studii au demonstrat faptul că, pe termen lung, o parte consistentă din timpul alocat activităților de la clasă este utilizat pentru *cunoașterea indivizilor și a colectivului de elevi* (McLeod, Fisher, Hoover, 2003). Pentru reducerea acestor intervale destul de lungi dedicate cunoașterii elevilor și, în plan mai general, pentru utilizarea mai eficientă a resursei timp în direcția activităților instructiv-educative, se poate avea în vedere *continuitatea la clasă* a profesorilor pentru perioade mai lungi de timp (cicluri școlare).

Valorificarea judicioasă a timpului educațional presupune unui set de reguli aplicabile la nivelul mai multor variabile (Cucoș, 2002, după Cristea):

- repartizarea duratei fiecărei discipline în funcție de obiectivele pedagogice adoptate la nivelul programelor școlare;
- divizarea materiei în secvențe raportabile la unități de timp;
- alternarea tipurilor de activitate (formale-nonformale) și alternarea activităților ce au obiective diferite (intelectuale, morale estetice, fizice);
- valorificarea la maxim a tuturor resurselor educaționale existente la nivelul școlii.

Expresia sintetică a unui bun management al perioadelor lungi de timp (macrotimpului) este reprezentată de *planificarea și proiectarea didactică judicioasă* a perioadelor lungi de timp (planificări semestriale, anuale etc.).

În cazul *timpului instrucțional* (*microtimpului*), se poate vorbi despre un *management al perioadelor scurte de timp* (zi, săptămână). În acest caz, controlul cadrului didactic asupra timpului educațional este ceva mai consistent, iar metoda principală de utilizare judicioasă a timpului se referă la eliminarea timpilor neproductivi din cadrul unei ore de clasă. Eliminarea timpilor „morți" se poate realiza printr-o *organizare eficientă* a activităților din timpul orelor. Pe această direcție pot fi enumerate o serie de condiții care pot permite utilizarea mai eficientă a timpului de la clasă:

- evaluarea realistă (din punctul de vedere al timpului necesar) a strategiilor instrucționale sau a activităților propuse de către cadrul didactic; unele activități cum ar fi: experimente științifice mai complexe, proiectele, învățarea în grupuri de cooperare necesită timpi îndelungați; în aceste cazuri este indicată utilizarea blocurilor de două ore pentru a se atinge obiectivele propuse;
- stabilirea clară a scopurilor și obiectivelor activității

instructive, pentru evitarea timpilor neproductivi;
- realizarea orariilor în funcție de posibilitățile și interesele elevilor, precum și în funcție de o serie de caracteristici psihofizice (curba învățării, influența tonusului asupra eficienței activității);
- luarea în considerare a caracteristicilor psihologice ale elevilor privind durata concentrării atenției în funcție de vârstă; este mai dificil să se încerce menținerea atenției pentru perioade mai lungi de timp decât să se realizeze o succesiune a perioadelor de concentrare/deconcentrare a atenției;
- deprinderea elevilor cu o serie de reguli privind managementul timpului personal; economia de timp individuală se reflectă cu certitudine și într-o economie a timpilor colectivi.

Un experiment simplu, pe care orice cadru didactic îl poate face, constă în cronometrarea tuturor timpilor neproductivi din totalul perioadei de timp alocate într-o zi pentru activitatea didactică. Întreruperile, sarcinile administrative, tranzițiile, lipsa unor rutine și reguli clare conduc spre pierderi de timp extrem de serioase, timp ce este scăzut din totalul timpului instrucțional.

7.4. Principii proactive pentru managementul spațiului și timpului educațional

În cele mai multe săli de clasă, comportamente elevilor pot fi gestionate printr-o structurare corespunzătoare a mediului educațional, cu reguli, consecințe, și consecvență în executare. Mediul la care ne referim cuprinde deopotrivă spațiul și unele dintre componentele timpului educațional. Cu un sistem de management clar, cu reguli precise, cunoscute de toată lumea, sistem care se concentrează asupra prevenirii problemelor de comportament și intervenții minore atunci când apar comportamente nedorite, chiar și cele mai problematice clase de elevi pot fi ținute sub control.

Pe această direcție se pleacă de la o serie de principii generale și strategii pentru prevenirea sau minimizarea unor eventuale probleme de comportament și pentru reducerea intervențiilor în cadrul colectivului de elevi:

- Profesorii trebuie să cunoască principii și strategii generale de management educațional, principii care trebuie să fie particularizate la specificul fiecărei clase;
- Atitudinea generală a cadrului didactic trebuie să fie una proactivă;
- Aceste principii trebuie să fie structurate, coerente, respectate fără excepții;
- Accentul trebuie pus pe prevenirea problemelor și pe întărirea pozitivă anticipativă, decât pe corectarea situațiilor problematice și luarea de măsuri coercitive;
- Menținerea unor expectanțe pozitive ridicate în ceea ce-i privește pe elevi.
- Menținerea unor legături strânse, dar și implicarea părinților pentru rezolvarea unor probleme privind managementul clasei de elevi;
- Profesorul trebuie să manifeste o atitudine flexibilă prin care să se adapteze la nevoile individuale ale elevilor;
- Comunicarea constantă și coerentă cu elevii în scopul prevenirii și limitării escaladării situațiilor conflictuale;
- Luarea în considerare a tuturor variabilelor (structurale, de mediu, de timp, afective, instrucționale) care pot fi antecedente ale comportamentelor- problemă.

Principiile generale se „traduc" la nivelul clasei prin dezvoltarea în echipă (profesor și elevi) a unor reguli clare și a unor rutine ce trebuie cunoscute și respectate de către profesor, dar și de către elevi. Aceste rutine se pot referi la aspecte cum ar fi:

- intrarea și ieșirea din clasă;
- reacția elevilor atunci când sună de intrare sau de ieșire în/din clasă;
- pregătirea pentru lecție;
- împărțirea materialelor didactice;
- aranjarea pe grupe (în cazul învățării pe grupe)/revenirea la locurile din bănci;
- verificarea temelor;
- colectarea probelor scrise, a testelor;
- organizarea serviciului pe clasă zilnic/săptămânal, cu responsabilități clare pentru elevi, pentru a se evita situațiile confuze, în care responsabilitatea este disipată;
- deplasările în clasă la/de la tablă etc.

O economie importantă de timp poate fi realizată dacă profesorul veghează la respectarea regulilor și rutinelor clasei. Regulile și rutinele fixează „granițele" comportamentelor admisibile în clasă și exprimă așteptările asupra a ceea ce le este permis sau interzis elevilor.

De multe ori, atunci când profesorii și elevii sunt la începutul activității împreună, copiii au tendința de a „testa" regulile și de a verifica cât de elastice sunt „granițele" comportamentelor, regulilor și rutinelor și de a încerca să descopere cât de departe pot merge în încălcarea acestora. Stabilirea clară a rutinelor și mai ales asigurarea respectării acestora ajută la câștigarea unor timpi prețioși și la păstrarea credibilității cadrului didactic (Smith, Laslett, 1993).

Activitatea profesorului poate fi sintetizată afirmând că „sunt foarte multe lucruri de făcut în foarte puțin timp". Strategiile și tehnicile de management ale spațiului și timpului educațional vizează, de multe ori, doar timpul petrecut de către profesor în cadrul școlii, deși o parte consistentă din timpul personal al profesorului este alocat acoperirii obligațiilor profesionale. Cert este că un bun management al spațiului și timpului educațional oferă premizele creării unui mediu favorizant atât pentru activitatea profesorului, cât și pentru cea a elevilor.

Întrebări şi aplicaţii

1. De ce este important pentru un cadru didactic să cunoască pricipiile proxemicii?
2. Cum poate fi utilizată proxemica pentru comunicarea didactică?
3. Cunoaşteţi şi alte forme de organizare a spaţiului educaţional?
4. Care ar fi cel mai potrivit model funcţional al sălii de clasă pentru disciplina pe care o veţi preda? Argumentaţi-vă opţiunea!
5. Cum interpretaţi relaţia dintre timpul profesorului şi timpul elevului?
6. De ce sunt importante rutinele pentru eficientizarea timpilor educaţionali?
7. De ce este mai importantă *eficienţa* utilizării timpului educaţional decât *durata* acestuia?

Instrumente de lucru

Calculul indicilor de implicare în sarcină şi de devianţă la nivelul clasei de elevi

*(după E. C. Wragg, 2001, **Class management in the secondary school**, Routlege Falmer, London, New York, p.54)*

Una dintre metodele facile pentru a estima modul de utilizare a timpului în cadrul orelor, precum şi a nivelului de devianţă, se referă la calculul *indicelui de implicare în sarcină* şi a *indicelui de devianţă* la nivelul clasei de elevi.

Modalitatea principală pentru a culege datele pentru calculul acestor indici este *observaţia*. Astfel, în timpul realizării unei sarcini individuale în timpul orei (o fişă de lucru, un exerciţiu), fiecare elev va

fi observat timp de 20 de secunde şi va fi evaluat după două coordonate:

Timpul efectiv de implicare în sarcină:

- *Nivel înalt* – 14-20 secunde dedicate sarcinii;
- *Nivel mediu* – 7-13 secunde dedicate sarcinii;
- *Nivel scăzut* – 1-6 secunde dedicate sarcinii.

Comportamentul (devianța față de normă):

- *Nivel de devianță înalt* (agresiune fizică sau verbală a colegilor sau profesorului, împiedicarea colegilor să-şi realizeze sarcina);
- *Nivel de devianță mediu* (discuții cu colegii, mişcare în bancă);
- *Nivel de devianță scăzut* (fără probleme de disciplină).

Evaluările pentru fiecare elev vor fi trecute într-un tabel după modelul de mai jos.

Numele elevului	Timp petrecut în sarcină			Nivel de devianță		
	Ridicat (14-20 sec)	Mediu (7-13 sec)	Puțin (1-6 sec)	Înalt	Mediu	Scăzut
A.B.	•					•
C.D.			•		•	
E.F.		•		•		
Etc.						

Plecând de la datele din acest tabel, indicele *nivelului de implicare în sarcină* se calculează după cum urmează:

Se numără elevii din fiecare categorie şi cifrele obținute se înmulțesc cu o serie de indici:

- cu 0 pentru elevii care au petrecut puțin timp în sarcină astfel că N1 va fi totdeauna egal cu 0;

- cu 1 pentru elevii care au petrecut un timp mediu în sarcină (N2);
- cu 2 pentru elevii care au petrecut un timp ridicat în sarcină (N3).

N1= (nr. de elevi care au petrecut puțin timp în sarcină) x 0
N2= (nr. de elevi care au petrecut un timp mediu în sarcină) x 1
N3= (nr. de elevi care au petrecut un timp ridicat în sarcină) x 2

Plecând de la aceste date, se poate calcula indicele de implicare la nivelul clasei de elevi, după următoarea formulă:

$$\text{Indice de devianță ID} = \frac{Z1+Z2+Z3}{\text{Nr. de elevi din clasă x 2}} \times 100$$

Indicele nivelului de implicare în sarcină poate avea valori între 0 și 100. Cu cât indicele este mai mare, cu atât nivelul implicării elevilor în sarcină este mai mare, iar eficiența utilizării timpului de către elevi este mai bună.

Pentru indicele *nivelului de devianță* se pleacă de la aceleași observații incluse în tabelul prezentat mai sus și se procedează după cum urmează:

Se numără elevii din fiecare categorie și cifrele obținute se înmulțesc cu o serie de indici:

- cu 0 pentru elevii care au manifestat un nivel înalt de devianță astfel că Z1 va fi totdeauna egal cu 0;
- cu 1 pentru elevii care au manifestat un nivel mediu de devianță (Z2);
- cu 2 pentru elevii care au manifestat un nivel scăzut de devianță (Z3).

Z1= (nr. de elevi cu nivel scăzut de devianță) x 0
Z2= (nr. de elevi cu nivel mediu de devianță) x 1
Z3= (nr. de elevi cu nivel ridicat de devianță) x 2

Plecând de la aceste date, se poate calcula indicele nivelului de devianță în clasa de elevi, după următoarea formulă:

$$\text{Indice de devianță ID} = \frac{Z1+Z2+Z3}{\text{Nr. de elevi din clasă} \times 2} \times 100$$

Indicele nivelului de devianță poate avea valori între 0 și 100. Cu cât indicele este mai scăzut, cu atât nivelul de devianță în clasă este mai redus.

Cei doi indici privind implicarea în sarcină și nivelul de devianță nu măsoară calitatea procesului educativ, ci sunt estimări grosiere ale ***atenției acordate sarcinii educaționale*** și ale ***eficienței folosirii timpului.***

Chiar și în sarcini fără valoare educațională, printr-o supraveghere extrem de strictă poate fi obținută o implicare foarte consistentă și un nivel redus de devianță. Acestea nu definesc însă o activitate eficientă și utilă pentru copil.

Bibliografie

1. Cristea, S., (2003), *Managementul organizației școlare*, E.D.P. RA., București
2. Cucoș, C., (2002), *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*, Editura Polirom, Iași.
3. Clawson, James, G. S.; Haskins, Mark, E., (2006), *Teaching Management. A Field Guide for Professors, Corporate Trainers, and Consultants*, Cambridge University Press, NY

4. Ceobanu, C., (2008), „Managementul clasei de elevi" în volumul: Constantin Cucoş (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ediţia a III-a, Editura Polirom, Iaşi, pp. 503-532
5. Erwin, Jonathan C., (2004), *The classroom of choice: giving students what they need and getting what you want*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
6. Goldstein, Sam; Brooks, B. Robert., (2007), *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior. Creating Sustainable, Resilient Classrooms*, Second Edition, John Wiley & Sons, NY
7. Hall, Edward T., (1966), *The Hidden Dimension*, Anchor Books
8. Hersey, P.; Blanchard, K.H., (1977), *The Management of Organizational Behavior*, 3rd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
9. Iucu, B.R., (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Ed.itura Polirom, Iaşi
10. Iucu, B.R., (2000), *Managementul şi gestiunea clasei. Fundamente teoretico-metodologice*, Ed.itura Polirom, Iaşi
11. Joiţa E., (2000), *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*, Ed.itura Polirom, Iaşi
12. Marzano, R.; Marzano, J.; Pickering, D., (2003), *Classroom Management that works*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
13. Major, R., Marc., (2008), *The teacher's survival guide*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, Maryland, Toronto, Plymouth.
14. McLeod, J.; Fisher, J.; Hoover,G., (2003), *The Key Elements of Classroom Management*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
15. Paterson, Kathy, (2005), *55 teaching dillemmas: ten powerful solutions to almost any classroom*, Pembroke Publishers, Markham, Ontario, Canada
16. Păun, E., (1999), *Şcoala – o abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.
17. Smith, Colin J.; Laslett, Robert, (1993), *Effective classroom management*, Routledge - Falmer, London, New York.

18. Stan, E., (2003), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București
19. Tauber, Robert, T., (2007), *Classroom Management. Sound Theory and Effective Practice*, 4th Edition, Praeger Publishers, London
20. Tauber, Robert T.; Sargent Mester, Cathy, (2007), *Acting lessons for teachers: using performance skills in the classroom*, Praeger Publishers,Westport, CT
21. Wong, H. K. & Wong, R. T., (1998), *The first days of school*, Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications
22. Wragg, E. C., (2001), *Class Management in the Secondary School*, Routledge Falmer, NY

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

8. MANAGEMENTUL CLASEI ÎN CONDIȚIILE ȘCOLII INCLUZIVE

ALOIS GHERGUȚ

Scopul unității de curs:

- familiarizarea cursantului cu unele aspecte teoretice și practice ale educației copiilor cu cerințe educaționale speciale în școlile incluzive;
- conștientizarea rolului și importanței practicilor educației incluzive în contextul activităților cu grupele/clasele de elevi.

Obiectivele cursului:

După ce vor studia această unitate, cursanții vor putea să:

- identifice principalele elemente ale managementului clasei în condițiile activităților didactice desfășurate în școlile incluzive;
- identifice principalele particularități ale procesului didactic în școlile în care sunt integrați elevi cu CES;
- analizeze rolul și responsabilitățile principalilor factori implicați în procesul de integrare școlară a elevilor cu CES;
- conștientizeze importanța practicilor educaționale incluzive pentru respectarea particularităților individuale ale fiecărui elev din clasă.

Structura:

8.1. Educația incluzivă și școala pentru diversitate

8.2. Managementul serviciilor educaționale pentru copiii cu cerințe speciale

8.3. Aspecte privind proiectarea unui curriculum în condițiile educației integrate

Întrebări și aplicații

Instrumente de lucru

Bibliografie

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

8.1. Educația incluzivă și școala pentru diversitate

Realitatea și dinamica vieții sociale, economice, culturale, precum și noile provocări ale lumii contemporane au impus ample schimbări în proiectare și implementarea politicilor și strategiilor educaționale din majoritatea statelor lumii. Pe fondul acestor schimbări, problematica incluziunii/integrării școlare a copiilor cu cerințe speciale[1] sau provenind din medii socio-culturale precare a devenit un domeniu prioritar de acțiune și pentru specialiștii din sistemul nostru de învățământ, în contextul promovării principiilor educației pentru toți și al normalizării vieții persoanelor cu cerințe speciale. În Declarația Conferinței UNESCO de la Salamanca, din 1994 se spune că: „Școlile obișnuite, cu o orientare incluzivă, reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare; ele creează comunități primitoare, construiesc o societate incluzivă și oferă forme de educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și rentabilitatea întregului sistem de

[1] *Cerințe speciale (nevoi speciale)* – cerințe specifice persoanei cu dizabilități determinate de existența handicapului, de natura și gravitatea acestuia. *Cerințe educative speciale* (*CES*) – cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică etc. sau unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură (cum ar fi absența mediului familial, condiții precare de viață, anumite particularități ale personalității copilului etc.) care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur; această stare nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care dispune și induce un sentiment de inferioritate care accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale; altfel spus, cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional pornind de la capacitățile elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase de elevi mai mult sau mai puțin omogene.

învățământ". Altfel spus, *școlile incluzive* sunt acele școli deschise, prietenoase în care se urmărește flexibilizarea curriculum-ului, ameliorarea calității procesului de predare-învățare, evaluarea permanentă și formativă a elevilor, precum și parteneriatul educațional, iar *educația incluzivă* se referă în esență la înlăturarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor aflați în situații de risc sau vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO, 2000).

De asemenea, școala incluzivă (școala pentru diversitate, școala pentru toți) reprezintă dezideratul maximei flexibilități și toleranțe în ceea ce privește diferențele fizice, socio-culturale, lingvistice și psihologice existente între copii/elevi, misiunea unei astfel de școli fiind în principal aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate. Educația pentru toți a fost definită ca acces la educație și la calitatea acesteia pentru toți copiii, fiind identificate două obiective generale:

- asigurarea condițiilor de participare la actul educațional pentru toți copiii, indiferent de cât de diferiți sunt ei și cât se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea consideră a fi „normal". Participarea presupune în primul rând accesul și apoi identificarea modalităților prin care fiecare să fie integrat în structurile ce facilitează învățarea socială și individuală, să contribuie și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia;
- asigurarea calității educației atât la nivelul procesului didactic, al conținuturilor învățării, cât și la nivelul agenților educaționali, care trebuie să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

Școlile incluzive trebuie să înțeleagă foarte clar că incluziunea nu înseamnă doar acceptarea, tolerarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) într-o clasă din învățământul de masă; incluziunea

înseamnă adaptarea la cerințele copiilor cu CES, antrenarea acestora în programele școlii alături de copii normali, dar, în același timp, și asigurarea de servicii de suport specializate sau programe de sprijin individualizate, altfel spus asumarea responsabilă a unor schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școala care se declară a fi incluzivă. Pe lângă faptul că, integrând copii cu CES în școala de masă le respectăm un drept fundamental, acest lucru aduce beneficii și pentru toți ceilalți factori implicați în acest proces; părinții acelor copii își văd realizată cumva dorința firească de a avea un copil acceptat de cei de-o vârstă cu el, de a avea prieteni, preocupări comune cu aceștia, de a duce o viață normală. Copiii implicați, indiferent că sunt copii cu dizabilități sau nu, capătă mai multă înțelegere față de ceilalți, dar și față de ei, devin mai responsabili, mai empatici și astfel devin practic mai pregătiți pentru integrarea socială activă într-o lume caracterizată de diversitate. Astfel, ei descoperă de la vârste mici că diferențele între oameni există, dar că această realitate nu dăunează nimănui, iar copiii normali pot aprecia mult mai bine potențialul real al copiilor cu CES, dacă aceștia beneficiază, în cadrul activităților din clasă, de situații/ocazii/ oportunități unde pot demonstra celorlalți că au calitățile și resursele proprii.

O școală sau o clasă este pregătită pentru a dezvolta o educație incluzivă atunci când dezvoltă un mediu incluziv sau o cultură incluzivă, respectiv:

- școala/clasa este primitoare pentru toată lumea și include toți copiii, indiferent de gradul și tipul de deficiență;
- dezvoltă în mod activ relațiile cu comunitatea reală;
- diversitatea copiilor este privită ca o resursă importantă, iar elevii sunt valorizați fără discriminare;
- cadrele didactice se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor și în luarea deciziilor;
- dispune de o strategie eficientă pentru diminuarea încercărilor de intimidare și abuz asupra elevilor și între

elevi;
- adaptează spațiile școlii în așa fel încât aceasta să fie accesibilă tuturor copiilor (mobilier, material didactic, cabinete specifice pentru recuperare/reabilitare etc.);
- asigură programe de servicii personalizate și politici de sprijin ce privesc rezolvarea dificultăților de învățare și a tulburărilor comportamentale;
- distribuie resursele în școală în mod deschis și echitabil;
- încurajează implicarea și participarea tuturor cadrelor didactice la managementul școlii;
- planificarea lecțiilor are în vedere toți elevii;
- lecțiile dezvoltă înțelegerea și sentimentul de respect pentru diferențe;
- elevii sunt încurajați să-și asume răspunderea pentru propria lor învățare;
- utilizează o mare varietate de stiluri și strategii de predare-învățare (în timpul lecțiilor, elevii sunt încurajați să lucreze împreună, profesorii își adaptează lecțiile în funcție de reacțiile elevilor, dificultățile în învățare sunt considerate ca oportunități de dezvoltare a practicilor incluzive când elevii se pot ajuta între ei;
- părinții se implică activ în viața școlii/clasei (participă la luarea deciziei în legătură cu copilul, asistă la activitățile individuale și de grup organizate pentru abilitarea copilului, învață atitudini și comportamente noi, participă efectiv la alcătuirea planului de abilitare/recuperare).

8.2. Managementul serviciilor educaționale pentru copiii cu cerințe speciale

Evoluția managementului instituțiilor școlare (mai ales a școlilor speciale sau școlilor incluzive), care oferă servicii educaționale copiilor/persoanelor cu cerințe speciale, impune transformări radicale în înțelegerea schimbărilor care sunt inevitabile în școală. Experiența a

arătat că, în condițiile schimbării generate de aplicarea practicilor incluzive în școli, unele cadre didactice sunt mai conștiente de importanța perfecționării lor profesionale, explorând și identificând noi strategii de ameliorare a procesului didactic. În mod asemănător, unele școli sunt mai receptive la necesitatea creării unei atmosfere care să încurajeze dezvoltarea profesională. Numeroase studii și experiențe practice au scos în evidență unele aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală și în clasă. În acest sens, putem sublinia următoarele aspecte:

- *schimbarea înseamnă de fapt învățare* – însușirea unor noi moduri de gândire și comportament;
- *schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment* – parcurgerea unor operațiuni succesive în vederea adoptării unor modalități diferite de organizare a activităților în școală și în clasă, pornind de la principiul normalizării vieții școlare pentru elevii cu cerințe speciale;
- *schimbarea cere timp* – orice proces de schimbare la nivelul școlii are loc în timp și orice presiune creată de termene limită nerealiste produce stres, neliniște, disconfort și reacții negative la noile idei sau practici de lucru (este nevoie de timp pentru a putea exersa noi comportamente și atitudini induse de procesul schimbării, iar asimilarea și individualizarea noilor metode de lucru de către actorii implicați în activitățile școlii solicită, de asemenea, un interval semnificativ de timp);
- *schimbarea poate fi derutantă și dureroasă prin efectele sale* – în încercarea lor de a corela noile idei și modalități de acțiune cu propriile experiențe, interese și prejudecăți, actorii școlii pot deforma, adapta sau resemnifica sensul real al ideilor și teoriilor care susțin schimbarea. Astfel, obiectivul inițial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică și rațională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane. Pe de altă parte, schimbarea înseamnă și asumarea unor riscuri care pot afecta statutul și confortul persoanelor, provocând reacții de rezistență și stări conflictuale cu efecte neplăcute de-a lungul

unor perioade mai mici sau mai mari de timp (în funcție de flexibilitatea și de gradul de adaptare a fiecărei persoane la noile condiții de activitate).

Condițiile pentru succesul schimbării practicilor educaționale dintr-o școală/clasă sunt:

- *claritatea scopului propus* – înțelegerea scopului urmărit evită apariția confuziilor și a interpretărilor subiective din partea celor implicați în procesul schimbării;
- *obiective realiste* – stabilirea unor priorități în concordanță cu cerințele și resursele existente în școala/clasa respectivă;
- *motivația pentru schimbare* – apare în cele mai multe cazuri din dorința persoanelor de a-și perfecționa competența profesională în scopul adaptării la noile condiții impuse de schimbare;
- *resurse* – fiecare tip de resursă din școală/clasă are importanța sa în asigurarea reușitei schimbării, accentul fiind pus pe resursa umană;
- *evaluarea* – introducerea unor noi metode de lucru atrage după sine noi forme de monitorizare și evaluare a procesului didactic din școală/clasă.

Măsurile recente privind politicile educaționale din țara noastră au evidențiat o nouă realitate în care serviciile educaționale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunității, respectând accesul în mod egal la educație pentru toți copiii[1]. Această nouă orientare implică

[1] Această evoluție a venit în sprijinul ideii de educație incluzivă, care urmărește eliminarea atitudinilor de discriminare și crearea unei comunități școlare incluzive prin care se asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor, inclusiv pentru copiii care sunt deja cuprinși în sistemul de învățământ dar, dintr-un motiv sau altul, nu obțin rezultate satisfăcătoare, pentru copiii care nu frecventează programul unei școli, dar ar putea să o facă dacă școala ar reacționa într-un mod mai flexibil la nevoile lor sau pentru unii

schimbări metodologice și instituționale care vizează cel puțin trei dimensiuni ale vieții școlare:

- *cultura școlii* – se referă la măsura în care filozofia educației incluzive este împărtășită de toți membrii comunității școlare; această dimensiune se referă atât la realitatea unei școli, cât și la imaginea ei în comunitate.
- *strategia de dezvoltare a politicilor incluzive în școală* – se referă la modul în care educația incluzivă este introdusă în strategia de dezvoltare a școlii și felul în care acest concept influențează toate aspectele planificării școlare.
- *practica educațională din școală* – modul cum se reflectă în activitățile din clasă cultura și strategia de dezvoltare a practicilor incluzive din școală; altfel spus, modul în care documentele și activitățile școlare susțin și încurajează participarea tuturor elevilor, atât în interiorul cât și în afara clasei.

La nivelul unităților școlare, managementul practicilor incluzive capătă valențe aplicative mult mai evidente, deoarece acțiunea de integrare în sine se consumă exclusiv la nivelul școlii și a clasei în relația profesor-elev sau în relația elev-elev. Și în aceste condiții esența managementului într-o clasă unde sunt integrați elevi cu CES este relativ aceeași ca al oricărui management dintr-o clasă obișnuită, o eficiență și eficacitate crescută în condițiile valorificării optime a resurselor (cu referire, în special, la resursele materiale și financiare, resursa umană fiind apreciată mai ales pe criterii calitative și nu cantitative – un număr optim de cadre didactice specializate în activități specifice învățământului incluziv).

În scopul unei reușite depline a integrării copiilor cu CES într-o școală de masă, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multor etape distincte prin care se urmărește asigurarea condițiilor optime pentru o nouă formă de organizare a școlii și a

---

copii care au diferite forme de deficiență și necesită forme de sprijin suplimentar în programul de pregătire școlară.

curriculum-ului aplicat în școala respectivă. Iată, în sinteză, cele mai importante etape ale acestui amplu demers reformator al sistemului actual de învățământ din țara noastră:

a. Sensibilizarea – este prima etapă și urmărește pregătirea mediului școlar (începând de la conducerea școlii, continuând cu colectivul de cadre didactice, elevii, personalul administrativ al școlii, părinții copiilor). În această etapă, prin acțiuni de informare pe toate căile, se încearcă identificarea și valorificarea potențialului uman existent în școală (în primul rând cadrele didactice) care să dorească și să aibă competența necesară în munca cu clasele și cu elevii incluși într-un program de integrare. Această etapă are un caracter mai special deoarece este primul pas în încercarea de a modifica/ameliora o serie de reprezentări/stereotipuri cognitive cu privire la educarea și socializarea copiilor cu CES; de multe ori aceste reprezentări deformate sunt rezultatul unor dezinformări sau al unor informări unilaterale cu privire la viața și evoluția persoanelor cu cerințe speciale.

b. Training-ul – este pasul următor în care persoanele din școală implicate în activități didactice și care manifestă deschidere față de practicile incluzive sunt antrenate într-un program de training în care învață principii, metode și tehnici adecvate activităților instructiv-educative cu elevii Cu CES și, în același timp, modalitățile prin care aceste metode și tehnici pot fi adaptate în timpul orelor la clasă pentru fiecare categorie sau tipuri de elevi în parte, astfel încât fiecare dintre ei să primească cunoștințele în forme accesibile capacităților și cerințelor lor de învățare. Această etapă include și o serie de activități cu caracter practic pentru a evidenția în condiții reale de activitate dificultățile speciale care apar într-un astfel de demers didactic, dar și pentru identificarea căilor prin care conținutul învățământului poate fi restructurat și adaptat, cu scopul de a-l face accesibil tuturor elevilor clasei. În acest mod cadrele didactice își dau seama că în condițiile promovării incluziunii în învățământul de masă nu mai au de-a face cu o

clasă de elevi de tip „tradițional" ci, noua structură a clasei necesită o abordare diferită, în primul rând în ceea ce privește relaționarea cu fiecare elev în parte, dar și în privința menținerii unei cooperări/comuniuni între elevii clasei. Astfel, profesorul, dintr-o persoană care era privită ca fiind o autoritate în transmiterea cunoștințelor, devine în mod necesar o persoană cu rol de mediator/facilitator în selecția și transmiterea cunoștințelor.

c. Luarea deciziei – reprezintă o etapă decisivă care, prin implicațiile sale, va determina schimbări majore la nivelul vieții sociale în ansamblu. Această etapă are o puternică conotație managerială și implică reorganizarea structurilor funcționale ale școlii și revizuirea atitudinii tuturor angajaților școlii față de actul educațional în noile condiții impuse de procesul incluziunii.

d. Tranziția – este etapa cea mai dificilă în care transformările manageriale din școală solicită din partea cadrelor didactice, în special, adoptarea noilor modalități de lucru în plan didactic și renunțarea la unele stereotipuri care vin în contradicție cu noul mod de abordare a educației în condițiile incluziunii. Cel mai dificil moment, pentru unii profesori, va fi atunci când vor fi nevoiți să-și reorganizeze seturile de status-rol în concordanță cu noile poziții oferite de relația profesor-elev privită din perspectiva integrării. Tranziția spre noul mod de lucru necesită schimbări și în organizarea școlii privind structura claselor, dotările necesare în clasă și în școală, alcătuirea unui curriculum flexibil și accesibil fiecărui elev în parte, stabilirea unor modalități noi de relaționare și colaborare cu părinții copiilor etc.

e. Evaluarea procesului – este o etapă fundamentală care asigură reușita incluziunii. Ea trebuie să se facă periodic prin implicarea tuturor părților: profesori, elevi, părinți și uneori o serie de experți (cadre didactice universitare, cercetători în domeniu). Evaluarea ajută în primul rând adaptarea permanentă

la nevoile reale ale elevilor a tuturor proceselor care se desfăşoară în şcoală pe linia incluziunii şi, în acelaşi timp, permite menținerea unei transparențe şi a unei flexibilități absolut necesare în privința organizării şi conducerii şcolii.

Pentru parcurgerea ultimelor trei etape este absolut necesară existența unui grad de autonomie şcolară pe linia organizării şi a elaborării strategiilor curriculare în concordanță cu realitățile şcolii, respectând unele direcții de ansamblu stabilite de instanțele superioare de decizie şi impuse de idealul educațional şi de tipul de educație promovat de societate la un moment dat.

În literatura de specialitate se foloseşte din ce în ce mai des conceptul de ameliorare/dezvoltare şcolară (*school improvement*) care presupune: „orientarea către acțiune şi o continuă dezvoltare profesională a şcolii, schimbări concrete în curriculum, parteneriat activ cu alte şcoli sau instituții comunitare, deschidere spre trebuințele reale ale elevilor şi comunității, crearea unui mediu şcolar favorabil înțelegerii şi acceptării celorlalți colegi de şcoală, indiferent de cultura, experiența sau potențialul de învățare al acestora" (Stoll & Fink, 1996). Practica şcolară în domeniul educației incluzive a demonstrat faptul că rezolvarea problemelor pe care copiii le întâmpină în procesul instructiv-educativ determină o analiză pe mai multe planuri a problemelor de învățare, în funcție de orientarea şi perspectiva de abordare a acestor probleme. Din această perspectivă, indicatorii de incluziune[1] pot constitui baza unui ciclu de activități care încearcă să dezvolte şi să amelioreze cultura, strategiile şi practicile din şcoală. Amploarea şi durata unui asemenea proces diferă de la o şcoală la alta şi, în plus, şcolile pot opta pentru reluarea acestui ciclu de mai multe ori, în funcție de condițiile şi ritmul schimbărilor evidențiate în fiecare şcoală. Ciclul presupune parcurgerea a cinci faze, după cum urmează:

[1] La finalul capitolului puteți consulta o listă de Indicatori de evaluare a incluziunii la nivelul şcolii/clasei

a. *Inițierea ciclului* – are în vedere constituirea unui grup de coordonare și informarea tuturor grupurilor/persoanelor interesate. Grupul de coordonare trebuie să fie extins, astfel încât printre membrii săi să fie bine reprezentate cadrele didactice, părinții și elevii. Experiența practică a demonstrat că implicarea pe scară largă a reprezentanților comunității școlare conduce la creșterea semnificativă a succesului în promovarea și aplicarea inovațiilor în managementul schimbării din școală. Grupul de coordonare va acționa cu prioritate în următoarele direcții:
   - definirea unor finalități clare pentru activitățile din organizația școlară;
   - menținerea interesului și entuziasmului colaboratorilor din interiorul sau din exteriorul școlii;
   - informarea permanentă a comunității școlare;
   - stimularea colaborării și stabilirea unor raporturi funcționale cu partenerii, colaboratorii și colegii;
   - rezolvarea problemelor, inclusiv a celor din domeniul relațiilor interumane;
   - asigurarea sprijinului și evidențierea reușitelor sau a progreselor înregistrate.

b. *Culegerea informațiilor* – urmărește determinarea situației actuale a școlii, prin valorificarea listei indicatorilor de incluziune la elaborarea strategiei și a instrumentelor de culegere a informațiilor. Se recomandă utilizarea metodelor participative de intervievare (spre exemplu, ghiduri de interviu, chestionare cu întrebări deschise) pentru a favoriza exprimarea unor puncte de vedere și opinii diferite care să permită adoptarea unor decizii optime privind domeniile sau componentele asupra cărora trebuie să insistăm în programele de dezvoltare a școlii.

c. *Definirea elementului central al ciclului* – elaborarea unui plan de dezvoltare. Ca rezultat al acestui proces se vor selecta o serie de indicatori de incluziune care vor fi studiați mai în detaliu și vor reprezenta repere în elaborarea unui set de acțiuni/activități din cadrul strategiei de dezvoltare școlară. La analiza priorităților de

dezvoltare a școlii este util să se identifice răspunsuri la următoarele întrebări:

- ce este important pentru școală/clasă?
- de ce facem ceea ce ne-am planificat să facem?
- cum putem implica toate structurile interesate de dezvoltarea școlii?

d. *Derularea planului* – punerea în practică a strategiei și a activităților planificate. Planurile trebuie să fie strâns legate de o viziune clară privind evoluția viitoare a școlii, iar schimbările propuse să fie în concordanță cu convingerile și valorile generale ale celor direct implicați în aplicarea planului.

e. *Evaluarea stadiului de dezvoltare atins și definirea acțiunilor care urmează a fi întreprinse* – această etapă încheie un ciclu și creează premise pentru proiectarea și derularea unui nou ciclu, având în vedere rezultatele obținute și experiențele deja acumulate.

Măsurile de promovare a schimbărilor la nivelul școlii au evidențiat necesitatea modificării sau revizuirii sistemelor manageriale, astfel încât funcția de conducere să poată fi exercitată pe scară mai largă. Altfel spus, schimbarea în școală necesită elaborarea unor strategii care să susțină activitățile privind funcția de conducere, reflectată cu precădere în structurile manageriale. Progresul spre politicile educaționale incluzive este determinat de anumite condiții organizaționale care vin în sprijinul creări unui climat favorabil asumării unor riscuri pentru desfășurarea în condiții optime a activităților planificate. Aceste condiții sunt:

- conducere eficientă, nu numai la nivelul directorului școlii, ci și la nivelul claselor;
- strategii de coordonare și implicarea activă a cadrelor didactice, a elevilor și a comunității în procesul decizional și în politicile de dezvoltare a școlii;
- angajare în activitățile planificate prin colaborare la nivelul școlii și claselor;

- elaborarea unei strategii de perfecționare a personalului didactic care să urmărească dezvoltarea practicilor de lucru în clasă.

Prezența acestor condiții permite și asigurarea cadrului favorabil pregătirii continue a cadrelor didactice, încurajarea lor spre abordări inovative a situațiilor de învățare în școală.

8.3. Aspecte privind proiectarea unui curriculum în condițiile educației integrate

Într-o școală incluzivă, în sens foarte larg, prin curriculum se înțelege totalitatea oportunităților pe care școala, împreună cu comunitatea, le are de oferit; altfel spus, școala incluzivă își asumă angajamentul să asigure prin acest tip de curriculum promovarea dezvoltării personale optime pentru fiecare elev în parte, indiferent de dizabilitate, gen, orientare sexuală, etnie, mediu cultural sau lingvistic (toate aceste aspecte definesc termenul de curriculum pentru toți).

Termenul de *cerințe/nevoi de învățare* este de multe ori folosit doar cu referire la elevii cu CES. În cadrul școlii incluzive se pleacă de la premiza că toți elevii pot avea la un moment dat nevoi specifice de învățare, iar una dintre caracteristicile de bază ale acestei școli este reprezentată de dorința acesteia de a veni în întâmpinarea nevoilor de învățare ale tuturor elevilor.

Principalele probleme legate de curriculum în procesul de dezvoltare a școlilor incluzive se referă la:

- *așteptări maxime pentru toți elevii* – școlile incluzive urmăresc creșterea performanței și a rezultatelor școlare[1] și dezvoltarea

[1] Se constată în practica curentă că succesul unei școli este apreciat, în mod limitat, doar în baza reușitei acelor copii care obțin cele mai bune rezultate la examenele și testele naționale. Într-un astfel de context, școlile ar putea avea tendința să nu includă anumiți elevi cu cerințe speciale sau cu dificultăți de învățare. Pentru depășirea unor astfel de bariere, se recomandă introducerea unor noi criterii de evaluare școlară care să evidențieze succesele înregistrate în promovarea incluziunii alături de succesele obținute în atingerea standardelor de performanță școlară.

potențialului tuturor elevilor. Pentru realizarea acestui deziderat, este necesar ca educatorii/profesorii să-și dezvolte abilitățile și expertiza necesare identificării nevoilor de învățare și a planificării modului în care să ofere răspunsuri corespunzătoare ce vin în întâmpinarea nevoilor identificate, concomitent cu îmbunătățirea mediului școlar și valorizarea tuturor celor implicați în actul educațional.

- *implicare în schimbarea și dezvoltarea curriculum-ului* – pentru dezvoltarea unui mediu incluziv, școlile trebuie să recunoască natura holistică a curriculum-ului (în procesele de planificare, monitorizare și evaluare să se țină cont de cele două dimensiuni ale sale, cea formală și cea informală). Este recomandabil, de asemenea, ca școlile să urmărească lărgirea diversității oportunităților de învățare pentru toți elevii, inclusiv prin introducerea *tehnologiilor informaționale și comunicaționale* (TIC)[1].

[1] Elevii cu probleme medicale precum distrofia musculară, encefalopatie, artrită infantilă, spina bifida sau cu deficiențe senzoriale (nevăzători sau hipoacuzici) pot folosi tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) pentru a depăși multe dintre barierele fizice care le împiedică dezvoltarea întregului lor potențial. Procesoarele de pronunțare a cuvintelor și lexiconul pot fi folosite în cazul lucrărilor scrise sau comunicării. Băncile de cuvinte sunt deosebit de eficiente dacă sunt utilizate alături de programe de scriere predictivă (programe informaționale ce anunță următorul cuvânt care ar putea fi întrebuințat, ținând seama de contextul respectiv). Tot în sprijinul accesului la diverse materiale pot fi utilizate și programe de citire a ecranului, de mărire a imaginii de pe ecran și sintetizatoare de voce. Din punct de vedere fizic, accesul la tehnologie poate fi facilitat prin utilizarea unor dispozitive de accesare alternative, precum bila de poziționare și comutatorul pentru scanare. Accesul la tastatura standard poate fi simplificat prin intermediul unei simple chei de blocare a tastaturii. Recunoașterea vocală oferă și ea facilități de accesare. Computerele mai mici sau cele cu preț redus sunt și ele utile pentru că echipamentul poate fi foarte ușor transportat dintr-o clasă într-alta. Utilitatea echipamentului portabil crește acolo unde există facilitățile pentru o rețea fără cablu. Comutatoarele sunt un important mijloc de acces la o întreagă gamă de

- *accentul pe calitatea serviciilor educaționale și facilitarea accesului pentru toți elevii* – școlile incluzive vor efectua periodic revizuiri ale ofertei educaționale (în special a condițiilor și programelor prin care se asigură accesul la o învățare eficientă pentru toți).

Elaborarea unui curriculum incluziv pentru toți elevii poate determina modificarea/lărgirea definițiilor aplicate în prezent învățării. În elaborarea curriculum-ului incluziv, învățarea este văzută ca un proces la care elevii participă în mod activ și își asumă roluri și responsabilități clare. Se pune accent mai curând pe rolul de mediator al profesorului, decât pe acela de formator. Curriculumul incluziv este elaborat într-o manieră flexibilă pentru a permite atât adaptări la nivel de școală, cât și adaptări și modificări menite să vină în întâmpinarea nevoilor fiecărui elev în parte și să fie adecvat stilului de lucru al fiecărui profesor în parte (de aceea nu trebuie elaborat, în mod rigid, la nivel central sau național). O problemă-cheie pentru factorii implicați în elaborarea programelor de educație incluzivă se referă la modul în care li se permite școlilor să modifice un curriculum pentru a veni în întâmpinarea nevoilor fiecărui elev în parte și modul în care pot încuraja acest demers. Experiența învățământului de tip tradițional a demonstrat că un curriculum cu conținut inflexibil și greoi este, de obicei, cauza majoră a segregării, marginalizării și chiar a excluderii unor categorii de elevi din școala obișnuită.

Abordarea problematicii conținuturilor educației în condițiile integrării copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă trebuie să aibă în vedere răspunsul la cel puțin următoarele

---

elemente de utilitate zilnică pentru persoanele cu deficiențe fizice. Majoritatea echipamentelor pot fi adaptate pentru utilizarea comutatoarelor și actualizate cu tehnologii fără cablu, în infraroșu și Bluetooth din ce în ce mai diversificate. În context educațional, TIC este percepută, de cele mai multe ori, ca un instrument de sprijin în procesul de însușire a abilităților de citire, scriere și socotit, întrucât pentru mulți dintre elevii care se confruntă cu probleme fizice, accesul la alte componente dezvoltate prin curriculum este mult mai dificil.

întrebări:
- Care sunt finalitățile actului educativ în raport cu nevoile specifice ale copiilor cu CES?
- Cum definim scopurile și obiectivele instruirii în condițiile unei clase de elevi în care se aplică incluziunea?
- Se impune cu necesitate folosirea unui curriculum diferențiat/adaptat?

Făcând o analiză a particularităților specifice în materie de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una din calitățile esențiale ale unui curriculum din clasele incluzive trebuie să fie flexibilitatea sa ridicată, astfel încât, să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii și modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă să se facă diferențiat. În aceste condiții design-ul lecției va suferi modificări substanțiale față de ceea ce se întâmplă într-o clasă obișnuită și în același timp, pentru o mai mare eficiență în munca cu elevii, clasele ar trebui să aibă un număr redus de elevi (20-25 de elevi) pentru a permite educatorului (profesor sau învățător) o comunicare optimă cu toți elevii clasei.

Argumentele care stau la baza elaborării unui curriculum de tip incluziv sunt:
- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale;
- formarea la copilul cu CES a unui registru comportamental adecvat care să permită adaptarea și integrarea sa socială printr-o experiență comună de învățare alături de copii normali;
- asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber;
- dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă (în limitele permise de gradul dizabilității) a problemelor, autocontrol în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici

de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptare și integrare.

În procesul de predare-învățare a conținuturilor adaptate trebuie să se țină cont de mai multe aspecte care să faciliteze asimilarea de cunoștințe și deprinderi din partea elevului cu cerințe speciale în educație:

- evidențierea concretului și a semnificației conținutului din ceea ce se învață (mai ales în fazele inițiale ale instruirii);
- asigurarea achiziționării materialului nou prin repetare cât mai variată;
- asigurarea, pentru cel care învață, a unor metode de mediere verbală;
- educarea atenției se realizează inițial prin evidențierea dimensiunilor relevante a ceea ce se prezintă și prin reducerea la minimum a factorilor perturbatori; pe măsura dezvoltării graduale a capacității de atenție, se pot introduce treptat factori perturbatori, ca mijloc de facilitare a formării capacităților complexe ale atenției;
- promovarea în clasă a unui mediu pozitiv de lucru și a unei atmosfere de succes, pe care să se bazeze toate sarcinile de învățare;
- încorporarea în secvențele de instruire a unor stimuli atractivi și a unor întăriri pozitive;
- organizarea, dozarea și accesibilizarea cât mai riguroasă a instruirii; de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, în conformitate cu principiul modelării și înlănțuirii secvențelor de învățare.
- utilizarea flexibilă a unei varietăți de metode și procedee de prezentare a conținuturilor învățării și valorificarea acestora în diverse contexte de viață care să valorifice experiența anterioară a elevilor.

În funcție de valoarea individuală și socială a experiențelor de învățare, importanța grupului școlar pentru integrare, percepțiile și

reprezentările sociale asupra rolului școlii într-o societate sau comunitate, putem identifica următoarele perspective:

- *perspectiva individuală* – pune accentul pe identificarea și evidențierea problemelor specifice de învățare ale fiecărei categorii de copii cu CES, efectele negative ale etichetelor nozologice aparținând diagnosticului medical și psihopedagogic care activează la cadrele didactice, colegii de clasă, părinți sau alte persoane din societate o serie de prejudecăți și stereotipuri atitudinale, comportamentale și chiar verbale, periclitând buna relaționare și comunicare între toți actorii actului educațional. Se știe că o serie de stereotipuri cognitive tind să asocieze sau să înlocuiască persoana cu eticheta nozologică și cu tot ceea ce presupune interpretarea acestei etichete sub aspect relațional, comportamental, intelectual sau educațional, conducând fie la reacții de hiperprotecție sau de milă, fie la reacții de respingere, dispreț, marginalizare și izolare față de elevul cu diferite tipuri de deficiență sau cu dificultăți de învățare și care intră în categoria copiilor cu cerințe educaționale speciale. Iată de ce, în situația acceptării educației incluzive sau în condițiile activităților educative cu un elev care prezintă o serie de cerințe speciale sub raportul potențialului său de învățare și profesionalizare, fiecare specialist este responsabil de o reevaluare a atitudinilor și prejudecăților sale față de această nouă experiență și să trateze elevul cu cerințe speciale nu ca pe un elev inferior celorlalți din clasă ci ca pe un elev „altfel decât sunt ceilalți", acordându-i aceeași atenție și valoare ca oricărui alt elev din clasa respectivă.
- *perspectiva de grup* – se referă la relațiile elevului cu ceilalți colegi de clasă și la modalitățile de rezolvare în grup a problemelor de învățare sau la modalitățile de intercunoaștere între elevii cu CES și ceilalți elevi din clasă, ca o condiție a acceptării și recunoașterii reciproce a valorii lor în grupul din care fac parte;
- *perspectiva curriculară* – evidențiază unele aspecte referitoare la flexibilizarea conținuturilor și adaptarea mijloacelor de învățare, asigurarea eficienței învățării pornind de la particularitățile individuale

ale fiecărui elev, rezolvarea dificultăților de învățare prin folosirea unor tehnici de învățare specifice învățământului incluziv (învățare interactivă, negocierea obiectivelor, modalități de sprijinire a elevilor la orele de clasă sau în afara ei prin intermediul profesorilor de sprijin, profesorilor itineranți, profesorilor consultanți sau a unor elevi din clasă, evaluarea continuă etc.). Această perspectivă pornește de la premiza că orice copil poate întâmpina dificultăți în școală, iar rezolvarea curentă a acestor dificultăți constituie o modalitate de ameliorare a procesului de predare-învățare și crearea unor condiții de pregătire mai bune pentru toți elevii.

Având în vedere perspectivele enumerate anterior și considerând învățarea ca un fenomen dinamic și complex putem enumera o serie de elemente definitorii ale strategiilor învățării interactive care pot completa lista strategiilor devenite deja clasice. În acest sens enumerăm următoarele:

- valorificarea experiențelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situații/scenarii tip – fiecare elev poate avea o experiență diferită cu privire la unul și același eveniment/fenomen și care poate fi împărtășită și celorlalți colegi;
- valorificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi și rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici;
- utilizarea situațiilor de joc în învățare (jocuri de rol, dramatizare, jocul didactic etc.);
- folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea practică a rezultatelor prin metode și procedee de expresie ca desenul, povestirea, lucrul manual, modelajul etc.;
- rezolvarea creativă a conflictelor în clasă, colaborarea cu familia și valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării;
- implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme și unde pot învăța să

asculte, să negocieze și să accepte opinia sau părerea celuilalt, indiferent de statutul sau rolul pe care îl dețin în grupul respectiv.

Procesul integrării educaționale a copiilor cu cerințe speciale în educație presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculum-ului și diversificarea ofertelor de învățare în cadrul lecțiilor. În acest scop, principalele strategii care ar putea fi folosite pentru proiectarea unui curriculum din învățământul incluziv se referă la:

- „selectarea unor conținuturi din curriculum-ul general adresat copiilor normali, care pot fi înțelese și însușite de copii cu CES și renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;
- accesibilizarea întregului conținut printr-un proces de simplificare, astfel încât să fie înțeles și însușit de elevii cu CES;
- diversificarea componentelor curriculum-ului general prin introducerea elevilor cu CES într-o varietate de activități individuale, compensatorii, terapeutice, destinate recuperării acestora și asigurarea participării lor în mod eficient la activitățile desfășurate în învățământul obișnuit" (Ainscow, M., 1994, pp.98-99).

Un alt element fundamental de care trebuie să se țină seama la proiectarea curriculum-ului destinat elevilor cu CES este tipul și gradul dizabilității; experiența practică a demonstrat că pentru elevii cu deficiențe severe sau cu deficiențe grave asociate este mai indicată școlarizarea lor în instituții speciale, după un curriculum propriu, beneficiind de strategii didactice adaptate nivelului lor de receptare și înțelegere a conținuturilor. În cazul acestor copii, procesul integrării sociale va fi sprijinit cu precădere prin valorificarea altor resurse existente la nivelul comunității (centre de zi, asociații sau grupuri de părinți, organizații umanitare sau de

sprijinire a persoanelor aflate în dificultate etc.) și mai puțin prin implicarea școlilor obișnuite[1].

Într-un studiu referitor la problematica individualizării învățământului, E. Harold Mitzel (1970) stabilește următoarele sensuri ale acestui concept:

- parcurgerea materiei într-un ritm determinat, potrivit cu structura psihică a elevului (elaborarea unor programe adaptate la disciplinele școlare);
- posibilitatea ca elevul să lucreze în anumite momente în condiții care îi convin personal (în opoziție cu modelul tradițional de organizare a activității școlare);
- posibilitatea de a aborda un subiect într-o fază anumită în funcție de cunoștințele acumulate anterior;
- posibilitatea introducerii unor unități de instruire în favoarea elevilor care nu au un nivel de cunoștințe sau deprinderi suficiente și ușor identificabile;
- punerea la dispoziția elevului a mai multor mijloace de instruire din care el să poată alege.

În funcție de tipul/modelul adoptat în programele de incluziune școlară a elevilor cu CES și de tipul/gradul dizabilității acestora, practica educațională a demonstrat eficiența utilizării mai multor tipuri de curriculum:

- *curriculum obișnuit* – reprezintă acea categorie de curriculum valabilă pentru toți elevii școlii obișnuite care poate fi accesibil și elevilor cu CES dacă este însoțit de o serie de servicii/intervenții

[1] Aceste servicii speciale pot aparține și unei școli obișnuite din comunitate care oferă programe de intervenție și recuperare, apropiind și integrând aceste categorii de copii în medii școlare normale (spre exemplu, în țările nordice există această practică în sistemul de învățământ, permițând astfel și elevilor normali posibilitatea de a cunoaște mai bine și de a interacționa în anumite momente cu semenii lor care prezintă o dizabilitate mai gravă).

specializate (logopedie, fizioterapie, consiliere și/sau programe terapeutice, sprijin în învățare etc.) care să ajute elevul să se adapteze și să facă față activităților din clasă;

- *curriculum obișnuit parțial adaptat* – adaptările se fac la unele discipline care prezintă un anume grad de dificultate pentru elevi (limba română, matematică etc.), la care se adaugă intervențiile specializate și activitatea profesorului itinerant/de sprijin;
- *curriculum obișnuit adaptat* – adaptările vizează toate disciplinele, metodologia de predare este individualizată, iar intervențiile de specialitate, inclusiv a profesorului itinerant/de sprijin, sunt prezente în mai mare măsură decât în cazul celorlalte categorii de curriculum;
- *curriculum special* – reprezintă un tip de curriculum construit special pentru elevii care au un anume tip și grad de dizabilitate (deficiențe mintale severe sau profunde, deficiențe asociate) și unde avem de-a face doar cu intervenții specializate asupra deficienței respective.

În cazul elevilor cu deficiențe senzoriale sau fizice, considerați ca fiind normal dezvoltați din punct de vedere al potențialului intelectual, adaptarea curriculară se realizează prin extensiune, adică, în curriculumul comun tuturor categoriilor de elevi sunt introduse o serie de activități suplimentare specifice care vizează cu precădere aspecte legate de demutizare, însușirea unor limbaje specifice (dactileme, alfabetul Braille, limbajul semnelor etc.) și comunicare, orientare spațială, activități de socializare și integrare în comunitate, activități practice focalizate pe o pregătire profesională adecvată tipului de deficiență. Educația astfel concepută nu se rezumă doar la o plasare, pur și simplu, a elevilor cu CES în colectivități obișnuite de copii. Sunt necesare cel puțin două condiții pentru a asigura succesul acțiunii:

- o pregătire specială prealabilă integrării școlare, care să favorizeze achiziția operațiilor elementare, condiție a însușirii elementelor fundamentale ale programei comune;

- o asistență psiho-pedagogică și medicală de specialitate, pe toată durata școlarizării în unitățile obișnuite de învățământ, pentru preîntâmpinarea fenomenelor de inadaptare școlară.

Aceste cerințe reclamă existența unei rețele instituționalizate de asistență și servicii pentru categoriile de elevi cu cerințe speciale. În unele țări cu tradiție în acest sens sunt întâlnite instituțiile de readaptare cu profil special, psiho-pedagogic și medical: centre de reeducare, centre de recuperare, clinici de observare și reabilitare.

În scopul eficientizării procesului de învățare în clasele unde se practică învățământul incluziv, UNESCO a elaborat un *pachet de resurse pentru profesori* în care sunt prezentate o serie de strategii de sprijinire a învățării pentru toți elevii din clasă. În sinteză, aceste strategii pot fi prezentate astfel:

- *Învățarea interactivă* – presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și interacțiunea dintre profesori și elevi sau dintre profesori (eficiența învățării presupune lucrul profesorilor în echipă) ca o modalitate permanentă de lucru;
- *Negocierea obiectivelor* – se referă la discutarea și explicarea obiectivelor acțiunii de învățare în cadrul relației dintre profesori și elevi, deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;
- *Demonstrația, aplicația și feedback-ul* – se referă la faptul că orice proces de învățare (mai ales în condițiile învățământului incluziv) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate la situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;
- *Modalitățile de sprijin în actul învățării pentru elevii cu CES* – aceștia au nevoie în anumite momente de un sprijin activ în învățare, atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și

la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialişti, cu familiile elevilor sau cu anumite instituții din comunitate. În general, cele mai utile metode şi tehnici de sprijinire a învățării elevilor cu CES sunt: asigurarea unui confort socio-afectiv favorabil învățării, învățarea în perechi, echipă sau cuplul de profesori în predare, învățarea de la copil la copil, colaborarea între elevi la activitățile de predare-învățare, părinții ca parteneri în învățare, comunicarea cu alți specialişti din afara şcolii, implicarea unor structuri sau instituții din cadrul comunității care au tangențe cu problematica educației, perfecționarea continuă a şcolii, a practicii profesorilor şi a formelor de învățare, cunoaşterea şi analiza conduitelor de învățare specifice fiecărui elev;

- *Evaluarea continuă a învățării* – presupune prezența unui răspuns permanent la conținuturile şi mesajele primite de cel care învață, iar aceste răspunsuri constituie principalul reper după care fiecare profesor îşi poate perfecționa şi optimiza intervenția sa în actul învățării, în timp ce elevul îşi poate verifica capacitatea sa de a oferi soluții valide la situațiile diverse de învățare datorită interacțiunii permanente cu ceilalți colegi din clasă. Pe de altă parte, fiecare profesor trebuie să demonstreze o atitudine şi o conduită flexibilă în timpul activităților de predare-învățare favorabile unei evaluări permanente, concretizate în disponibilitatea de a asculta toate răspunsurile şi a aprecia fiecare intervenție a elevilor, colaborare cu alți profesori în cadrul parteneriatului de predare-învățare, prezentarea concluziilor pentru fiecare pas al activității, discuții libere etc.

În condițiile elaborării unui program de intervenție individualizat (a unui curriculum individualizat), este necesară respectarea unor cerințe fundamentale referitoare la:

- evaluarea şi/sau reevaluarea copilului din punct de vedere medical, psihologic, pedagogic şi social în scopul obținerii unor

informații relevante pentru stabilirea unui diagnostic diferențial, nuanțat și valid, în măsură să argumenteze și să garanteze pronunțarea unui prognostic asupra evoluției imediate și pe termen lung a copilului cu CES. Acest proces deosebit de complex și cu urmări importante pentru integrarea școlară a copilului se face în echipă de specialiști, periodic, la comisiile de expertiză complexă, precum și continuu, în cadrul activităților zilnice, școlare și extrașcolare, destinate recuperării și educării copilului cu CES;

- stabilirea obiectivelor programului, pe termen scurt, mediu și lung, diferențiat pe domeniile implicate în procesul recuperării și educării (psihologic, pedagogic și social) și într-o formulă operaționalizată care să faciliteze o evaluare corectă;
- elaborarea activităților și stabilirea metodelor, mijloacelor și procedeelor specifice procesului de recuperare și educare a copilului deficient, în funcție de nivelul de dezvoltare al acestuia și de particularitățile personalității sale;
- alcătuirea echipelor interdisciplinare și/sau a instituțiilor care pot oferi servicii terapeutice, educaționale și de asistență, care să răspundă tuturor nevoilor fiecărui copil aflat în dificultate și să favorizeze la maximum integrarea sa în mediul social și comunitar din care face parte.
- stabilirea unor căi eficiente de cooperare și implicare a familiei copilului cu CES în susținerea programului individual de recuperare, pornind de la premiza că o mare parte din timpul copilului se consumă în relația sa cu membrii familiei din care provine.

Reușita și succesul programelor de intervenție individualizate depinde, în mod esențial, de vârsta copilului; cu cât programul este aplicat la vârste mici și foarte mici, când copilul receptează mai ușor influențele externe, cu atât șansele de reușită sunt mai mari, iar urmările provocate de natura dizabilităților vor scădea simțitor, fiind posibilă chiar dispariția unor urmări traumatizante pentru echilibrul psihic al copilului.

Abordarea unor strategii de succes în activitățile didactice destinate elevilor cu dizabilități, cu dificultăți de învățare sau de adaptare școlară presupune parcurgerea următoarelor etape:

- cunoașterea și evidențierea evoluției în procesul de învățare a fiecărui elev folosind un sistem longitudinal de înregistrare a randamentului școlar;
- identificarea elevilor care întâmpină dificultăți sau care nu reușesc sa facă față exigențelor programului educativ din școală;
- diagnosticarea elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare (de ce natură sunt dificultățile, care sunt disciplinele unde apar aceste dificultăți, nivelul de interes, lacunele în cunoștințe etc.);
- depistarea complexului cauzal care a determinat apariția dificultăților de învățare (prezența unor deficiențe, mediul familial, probleme de adaptare, tulburări de comportament, eșec școlar repetat etc.);
- proiectarea unui curriculum diferențiat și personalizat în funcție de situațiile și problemele identificate;
- desfășurarea unui proces didactic activ, formativ, cu accent pe situații motivaționale favorabile învățării și pe evaluarea formativă;
- colaborarea cu specialiști din cadrul serviciilor de sprijin, consiliere școlară și antrenarea familiei.

O poziție complementară la problematica curriculum-ului de tip incluziv ar putea fi elaborarea unui curriculum diferențiat. Este cunoscută existența a numeroase moduri și ritmuri de învățare care susțin achiziția, organizarea, reținerea, controlul și generarea ideilor. De asemenea, cunoașterea este mediată de experiența personală și de universul de semnificații prezent în mediul de viață al fiecărui individ. A cunoaște toate acestea nu înseamnă a le utiliza ca argumente în a sublinia deficiențele unei persoane, în schimb poate fi o ocazie pentru a

căuta noi modele de învățare. Prin curriculum trebuie să se ofere o serie de punți în plan cognitiv, care să pună într-o relație optimă diferențele cognitive și posibilitățile individuale de însușire a cunoștințelor. Se urmărește ca toți elevii să atingă standardele minime de performanță prevăzute de programele obișnuite, iar în cazul copiilor cu potențial intelectual limitat accentul este pus cu prioritate pe standardele de performanță din domeniul relațiilor și activităților sociale. Pe de altă parte, una dintre cerințele fundamentale aplicării în practică a acestei idei ar consta în prezentarea unui curriculum alternativ, fără încărcătură academică și care să permită tuturor să-și construiască mecanisme și strategii proprii pentru a se familiariza cu cunoștințele necesare în rezolvarea problemelor vieții cotidiene (cultura școlară trebuie să facă posibil ca toți copii să devină persoane competente în a-și crea propriile procese și strategii de raționament utile în rezolvarea problemelor reale și apropiate copilului).

Experiența practică în domeniul educației sugerează și necesitatea desfășurării activităților didactice pe nivele multiple de învățare (*multi-level learning*) – clase și/sau grupe de nivel pentru a putea răspunde eficient tuturor cerințelor și particularităților în învățare ale elevilor din școală/clasă. Argumentele care vin să susțină această poziție pot fi sintetizate astfel:

- nu toți elevii de aceeași vârstă pot avea același potențial de învățare;
- nu toți elevii unei clase au aceleași interese și aceeași motivație pentru învățare;
- așteptările privind participarea elevilor la lecții trebuie corelate cu interesele și cerințele individuale în materie de educație ale fiecărui elev în parte.

Plecând de la aceste realități ale vieții școlare, specialiștii au propus unele modalități de instruire diferențiată prin acțiuni de reorganizare

a activității didactice[1]. Dintre acestea pot fi enumerate câteva orientări mai frecvent întâlnite:

- clase de nivel – sunt constituite prin gruparea elevilor de aceeași vârstă în funcție de aptitudinile lor generale, alcătuindu-se astfel colective omogene de elevi;
- grupe de nivel-materii în cadrul claselor omogene;
- instruirea pe grupe temporar constituite;
- clase pentru elevi cu aptitudini deosebite în anumite domenii;
- clase de sprijinire a elevilor lenți. (Radu, I.T., 1978, p. 171).

După opinia lui E. Planchard, aceste forme de diferențiere rezultă în urma unor combinații ale factorilor de timp, metodelor și disciplinelor de studiu; fie că materia este constantă dar timpul alocat studiului este diferit, fie că ritmul de lucru este același pentru toți dar materia este diferită în conținutul său, fie că atât programul cât și timpul sunt diferite.

---

[1] O analiză atentă a învățământului diferențiat din perspectiva educației incluzive trebuie centrată pe alegerea criteriilor care vor fi selectate în momentul constituirii claselor omogene. Diferențierea prin clase de nivel (*streamed schools*), specifică școlii engleze, care constă în organizarea claselor pe baza valorii coeficientului de inteligență a elevilor (astfel pot fi organizate clase pe diferite nivele A, B, C, chiar până la F, în care programele sunt aceleași, dar nivelul este diferit), a demonstrat o serie de avantaje în modul de desfășurare a activităților, mai ales la clasele de nivel superior, dar, în același timp, a determinat accentuarea decalajului dintre clasele de nivel superior și clasele de nivel inferior, ceea ce a condus la creșterea riscului de segregare între elevi (chiar dacă, teoretic, aceștia ar fi putut evolua spre clasele de nivel superior, fapt care se întâmplă foarte rar în practica curentă). De aceea, în condițiile învățământului incluziv, eficiența claselor omogene este relativ redusă, comparativ cu activitatea pe grupe de elevi sau în echipe de elevi care fac parte din aceiași clasă. De asemenea, clasele în care se aplică învățământul incluziv se bucură și de sprijinul profesorului de sprijin care participă efectiv la unele activități/lecții și lucrează cu acei copii aflați în dificultate la momentul respectiv.

Observații:

1. Aceste forme de activitate didactică diferențiată presupun cu necesitate un grad ridicat de flexibilitate între elementele de structură ale sistemului, astfel încât orice elev să poată trece de la un nivel la altul sau de la o grupă la alta atunci când rezultatele obținute de acesta reclamă această trecere;

2. Învățământul de tip diferențiat, derulat într-o școală de masă în care orice copil are posibilitatea de a-și valorifica la maximum potențialul său intelectual și aptitudinal, nu are un caracter segregaționist (după cum ar putea să pară la prima vedere), deoarece oferă șansa și respectă dreptul fiecărui copil să se manifeste în activitatea școlară în conformitate cu posibilitățile, interesele și cerințele sale educaționale.

Pornind de la constatarea că într-o clasă obișnuită de elevi, cu componență eterogenă, există diferențe sensibile între elevi din punct de vedere al ritmului asimilării cunoștințelor, al capacității de lucru, unii specialiști recomandă împărțirea elevilor dintr-o clasă pe grupe temporar constituite, care să lucreze diferențiat, în funcție de aptitudinile elevilor pentru diverse discipline, evitându-se astfel situarea predării la un nivel mediu în scopul omogenizării conținuturilor și sarcinilor cerute din partea elevilor la orele de clasă. Activitățile didactice pe grupe mici de elevi, în cadrul lecțiilor, constituie una dintre modalitățile menite să realizeze o tratare adecvată a fiecărui elev în parte, prin aplicarea unor metode de lucru specifice învățământului individualizat și, în general, adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile elevilor. Aplicarea în practică a acestei strategii de lucru presupune o analiză atentă a următoarelor categorii de probleme:

- *constituirea grupelor, componența și organizarea lor* – atunci când activitățile nu necesită constituirea grupelor după niște criterii anterior stabilite de pedagog, se recomandă aplicarea principiului libertății elevilor de a se grupa, în funcție de afinitățile și similitudinile resimțite unii față de alții, intervenția pedagogului având un caracter discret și fiind îndreptată spre ajutorarea elevilor

în rezolvarea unor dificultăți ivite în organizarea grupelor. Această manieră de lucru favorizează constituirea unor grupe în care fiecare membru resimte acel minim de confort psihic, fiind mai deschis către colaborare, comunicare și acceptare a celorlalți.

- *coordonarea activității în funcție de unele obiective și conținuturi specifice unei anumite discipline* – activitatea va fi centrată în special pe favorizarea schimbului de informații între elevi, fiecare elev având posibilitatea de a-și valorifica cât mai bine aptitudinile, cunoștințele și experiența personală, iar intervenția profesorului trebuie să favorizeze sau să creeze o atmosferă stimulativă, în care grupul să aibă atât zone de libertate, cât și zone de responsabilitate, în contextul în care fiecare elev este deschis spre celălalt și interesat de propria lui descoperire prin relațiile cu ceilalți.
- *caracteristicile relației profesor-elev* – în condițiile învățământului diferențiat, rolul și sarcinile profesorului devin mai complexe și solicită un efort mai mare din partea acestuia. Profesorul trebuie să respecte viziunea și sentimentele fiecărui elev în parte, să stimuleze mai mult elevii decât să-i critice, să sugereze mai mult decât să corijeze, să propună mai mult decât să impună și, nu în ultimul rând, să se adapteze capacităților elevilor, posibilităților lor, în loc să le pretindă tuturor, în mod egal, aceleași cerințe.
- *particularitățile metodologiei didactice* – acestea vor fi corelate cu nivelul elevilor și cu particularitățile fiecărui grup în parte; spre exemplu, în cazul elevilor cu nivel mai bun, se pot folosi și metode și mijloace cu un grad mai înalt de abstractizare (depinde foarte mult de vârsta și nivelul de școlarizare a elevilor), comparativ cu elevii care prezintă unele deficiențe în plan intelectual sau senzorial, unde metodele și mijloacele folosite vor avea un caracter intuitiv-concret mai accentuat, necesar înțelegerii operațiilor sau semnificațiilor celor comunicate în timpul lecțiilor.

De menționat faptul că activitatea diferențiată pe grupe temporare de lucru a elevilor permite lucrul în echipă a profesorilor (*team-teaching*), cu includerea în această echipă și a profesorului de sprijin, specializat în activitățile cu elevii cu CES integrați în clasa

respectivă și care în anumite momente ale lecției va interveni pentru susținerea acestor elevi.

Activitatea educațională cu elevii care prezintă cerințe educaționale speciale presupune o abordare bine structurată, cu o orientare explicită din partea educatorilor și a școlilor centrată pe identificarea problemelor sau dificultăților de învățare, evaluarea resurselor fiecărui elev, elaborarea unui plan educațional individual și examinarea progresului făcut de elevi. Principalele aspecte care trebuie să fie luate în considerare pentru a crește eficiența activităților didactice cu elevii care prezintă cerințe speciale sunt:

a. *comportamentul profesorului* – exprimat de obicei prin comunicarea nonverbală (contact vizual corespunzător cu elevii, mobilitate și capacitatea de a se deplasa în clasă pentru a fi elevii, mișcări relaxate ale corpului, capacitatea de a asigura rapid liniștea în clasă, instrucțiuni clare, evitarea repetiției, sincronizarea limbajului corporal cu cel verbal etc.).
b. *organizarea orei și ambianța din clasă* influențează reacțiile elevilor. Pentru a favoriza un comportament pozitiv din partea elevilor trebuie să acordăm atenție următoarelor: toate materialele sunt disponibile înainte de începerea activității și adecvate nivelului abilităților elevilor implicați în activități diferențiate, menținerea unui nivel optim al intensității zgomotului în clasă, așezarea elevilor în perimetrul clasei și asigurarea de spațiu confortabil pentru fiecare, intervenții discrete în situațiile în care un elev sau grup de elevi încep să dea dovadă de un comportament nepotrivit, design atractiv și valorificarea optimă a materialului didactic dispus în clasă, clarificarea tipului de comportament ce se așteaptă din partea elevilor în cazul fiecărui tip de activitate etc.
c. *nivelul de participare al elevilor la procesului de învățare în cadrul activităților/orelor* următoarele atitudini contribuie la desfășurarea unor ore/activități eficace: activitatea începe la timp și toți elevii se implică de la început, obiectivele activității sunt dinainte clarificate tuturor elevilor, sarcinile sunt finalizate

conform cerințelor, toți elevii sunt atenți, aprecieri permanente și încurajarea celor care au un ritm mai lent de lucru, facilitarea dialogului și încurajarea elevilor să prezinte observații, explicații și descrieri proprii etc.

Unul dintre cele mai importante și dificile aspecte ale organizării unui program pentru elevi este acela al fixării sarcinilor. Acest proces este indispensabil atunci când lucrezi cu un elev cu cerințe educaționale speciale. Educatorii trebuie să fie în măsură să identifice și să aloce elevilor sarcini, întrucât acestea sunt esențiale pentru a asigura performanța și progresul elevilor. Sarcinile trebuie să fie simple, măsurabile, realizabile, adaptate fiecărui elev, să includă timpul alocat îndeplinirii ei, să fie în conexiune cu unitățile de învățare și standardele de evaluare, ori de câte ori este posibil.

În concluzie, putem spune că „pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond, creația, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare" (I. Cerghit, 1997). Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un facilitator și un coparticipant, alături de elev la activitățile desfășurate, însoțește și încadrează elevul pe drumul către cunoaștere. Dimensiunile procesului de învățământ (predarea-învățarea-evaluarea) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

Întrebări și aplicații:

1. Care sunt principalele argumente în favoarea integrării copiilor cu cerințe speciale în programul școlilor de masă?
2. Care sunt principalele argumente în favoarea elaborării și aplicării unui curriculum școlar flexibil în activitățile instructiv-educative cu elevi care prezintă cerințe speciale?
3. Prezentați câteva aspecte specifice întâlnite în formele de organizare și desfășurare a procesului de învățământ pentru elevii cu cerințe speciale.
4. Prezentați în sinteză caracteristicile unui curriculum școlar în condițiile educației incluzive.
5. Care sunt principalele aspecte identificate în practica integrării școlare a copiilor cu CES? Prezentați un punct de vedere personal cu privire la această problematică.
6. Analizați principalele aspecte ale managementului serviciilor educaționale pentru copiii cu cerințe speciale.

Instrumente de lucru

Indicatori de evaluare a incluziunii la nivelul școlii/clasei

În scopul susținerii procesului managerial din școlile incluzive, s-au elaborat o serie de indicatori de incluziune, prin raportare la aceste trei dimensiuni (UNICEF & MEN, 1999):

a. *indicatori pentru evaluarea dezvoltării culturii incluzive*:
   - școala este receptivă pentru toate categoriile de elevi;
   - școala caută în mod activ să-și dezvolte relațiile cu comunitatea locală;
   - diversitatea elevilor este privită ca o resursă de valoare;
   - profesorii își cunosc și valorizează elevii;
   - elevii sunt valorizați în mod egal;
   - părinții sunt valorizați în mod egal;
   - cadrele didactice sunt valorizate în mod egal;

- elevii știu ce să facă atunci când au o problemă;
- elevii se sprijină reciproc;
- cadrele didactice se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor;
- cadrele didactice se implică în luarea deciziilor;
- modul de adresare între persoanele din școală (cadre didactice, elevi, părinți, personalul administrativ) confirmă valoarea lor individuală;
- cadrele didactice colaborează cu părinții.

b. *indicatori pentru evaluarea strategiei de dezvoltare a practicilor incluzive*:

- școala încearcă să includă toți elevii din comunitate;
- există un program eficient de integrare pentru toți elevii noi;
- elevii au dreptul să studieze orice materie și să participe la toate activitățile incluse în programul școlii;
- școala dispune de o politică eficientă de reducere a absențelor elevilor și a exmatriculărilor din motive disciplinare;
- școala dispune de o strategie eficientă pentru diminuarea acțiunilor de intimidare și abuz asupra elevilor și între elevi;
- există interes pentru a adapta clădirea școlii astfel încât să fie accesibilă tuturor;
- strategia de elaborare a curriculum-ului ține seama de diversitatea elevilor (diferențe culturale, lingvistice, nivelul performanțelor școlare, deficiențe ale elevilor etc);
- activitățile de formare continuă sprijină cadrele didactice în efortul lor de a răspunde la diversitatea elevilor;
- sistemul de evaluare aplicat în școală permite aprecierea obiectivă a rezultatelor tuturor elevilor;
- acțiunile destinate copiilor cu cerințe speciale vizează stimularea participării acestora la activitățile obișnuite din clasă;

BCU ALBA IULIA UNIVERSITY LIBRARY

- acțiunile de sprijin pentru copiii care vorbesc și o altă limbă încurajează participarea lor la activitățile obișnuite din clasă;
- acțiunile care privesc rezolvarea problemelor comportamentale ale elevilor sunt corelate cu acțiunile de sprijin din cadrul activităților de învățare;
- distribuirea resurselor în școală se face în mod deschis și echitabil;
- există o strategie elaborată la nivelul școlii prin care părinții sunt încurajați să devină parteneri în procesul de învățare al copiilor lor;
- serviciile de sprijin din școală (cum ar fi cele asigurate de consilieri, logopezi, profesori de sprijin, personalul medical) asigură creșterea gradului de participare a elevilor la activitățile incluse în programul școlii;
- se încurajează implicarea și participarea tuturor cadrelor didactice la managementul școlii.

c. *indicatori pentru evaluarea gradului de dezvoltare a practicilor incluzive*:

- în planificarea și proiectarea lecțiilor se are în vedere nivelul cerințelor tuturor elevilor din clasă;
- lecțiile dezvoltă înțelegerea și sentimentul de respect pentru diferențele existente în rândul elevilor;
- elevii sunt încurajați și susținuți să-și asume răspunderea pentru propria lor învățare;
- explicațiile cadrelor didactice vin în sprijinul elevilor să înțeleagă și să învețe lecția în clasă;
- cadrele didactice utilizează o mare varietate de stiluri și strategii de predare-învățare;
- în timpul lecțiilor sunt create condiții pentru ca elevii să lucreze împreună și să se sprijine reciproc;
- elevii sunt încurajați să comunice despre modul în care învață la activitățile din cadrul lecțiilor;

- profesorii își adaptează lecțiile în funcție de feedback-ul primit de la elevi;
- personalul din școală are o atitudine de înțelegere față de dificultățile de învățare întâmpinate de elevi și caută soluții de rezolvare a acestora;
- elevii înregistrează succese în procesul de învățare;
- profesorii îi ajută pe elevi să-și îmbunătățească propriul proces de învățare;
- dificultățile de învățare sunt percepute ca oportunități de dezvoltare a practicii educaționale din școală;
- la planificarea activităților care urmăresc pregătirea și dezvoltarea curriculum-ului participă toți profesorii din școală;
- membrii echipei care asigură managementul școlii se implică în ameliorarea activităților din clase.

Acești indicatori descriu situația ideală și vor fi utilizați ca termeni de referință pentru realitatea practică din fiecare școală. De asemenea, școlile au libertatea să omită sau să adauge alți indicatori care se referă la problemele lor specifice.

Anexa 5:

Fișă de evaluare psihopedagogică și educațională

Nume și prenume: .....
Vârsta/data nașterii: .....
Școala ....., Clasa .....,
Cadru didactic/învățător/educator .....
Evaluare psihopedagogică și educațională:
Rută școlară .....
.....
Dezvoltare cognitivă .....
.....

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARY LIBRARY

.....
Dezvoltare psihomotrică .....
.....
.....
Limbaj și comunicare.....
.....
Capacitate de adaptare și interrelaționare .....
.....
Nivelul achizițiilor școlare (cu accent pe principalele deprinderi, interese și discipline școlare).....
.....
.....
Date semnificative de natură socială și/sau medicală:
.....
.....
Recomandări .....
.....
.....
Evaluator: .....

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

1. Ainscow, M., (1994), *Special Needs in the Classroom; A Teacher Education Guide*, J. Kingsley Publichers, UNESCO
2. Ainscow, M., (1999), Understanding the development of inclusive school, Falmer Press, London
3. Biklen, D., (1985), *Achieving The Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*, New York: Teacher College Press
4. Biklen, D., (1992), *Schools Without Labels: Parents, educators and inclusive education.* Philadelphia: Temple University Press
5. Cerghit, I., (1997), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București
6. Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds.), (1995), *Towards Inclusive Schools?*, London, Fulton
7. Cooper, P., (1993), *Effective Schools for desaffected students. Integration and Segregation*, Rotledge, London
8. Fulcher, G., (1989), *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*, London: Farmer Press
9. Gherguț, A., (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategiidiferențiate și incluzive în educatie integrată*, Editura Polirom, Iași
10. Gherguț, A., (2005, 2007), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași
11. Jenkinson, J.C., (1997), *Mainstream or Special? Educating students with disabilities*, Routledge, London, U.K.
12. Jönsson, T., (1992), *International trends in the education of children with special needs*, UNESCO, Seminar on Special Needs Education, Vienna
13. Mitzel Harold, E., (1970), *The impemding instruction revolution*, în *Phi Delta Kappan*, Bloomington, nr. 8
14. Oliver M., (1996), *Understanding dizability: From Theory to Practice*, London, Macmillan

15. Radu, I.T., (1978), *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., București
16. Stainback S., Stainback W., Forest M., (1998), *Educating All students in Mainstream of Education*, Paul H. Books Publishing Co. B.L.T.S.
17. Stoll L., Fink, D., (1996), *Changing our schools*, Open University Press, U.K.
18. Walker, D., (1995), *Postmodernity, Inclusion and Partnershipt*, Milton Keynes Open University
19. *** *The index of Inclusive Schooling*, (2000), Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol: CSIE 1 Redland Close, Bristol BS6 6VE, United Kingdom
20. *** *Educating Teachers for Diversity*, (2004), North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/presrvce/pe3lk10.htm

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În colecția ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI au apărut:

Actualități și perspective în practica logopedică
Iolanda Tobolcea, Maria Nicoleta Turliuc (coord.)

Formarea continuă a cadrelor didactice în sistem e-learning: analize, principii, modele
Georgeta Diac (coord.)

Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern
Teodor Cozma, Georgeta Diac (coord.)

Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice
Iolanda Tobolcea, Adina Karner-Huțuleac

Educație de la egal la egal. Prevenirea comportamentelor de risc la copii și tineri
Liviu Adrian Măgurianu, Adela Serea

Introducere în managementul clasei de elevi
Alois Gherguț (coord.)

În curs de apariție:

Etica profesiei didactice
Roxana Ghiațău

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

TIPARUL EXECUTAT LA
IMPRIMERIA EDITURII UNIVERSITĂȚII
„ALEXANDRU IOAN CUZA" DIN IAȘI
700109 Iași, Pinului 1A, tel./fax 0232 314947
Apărut: 2012
Comanda: 215

Informații și comenzi:
www.editura.uaic.ro
editura@uaic.ro

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Specialiştii în domeniul educaţiei, al managementului şcolii şi al clasei au încercat să demonstreze de nenumărate ori că încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor şi comportamentelor şcolare pozitive, eficienţa didactică a profesorului, calitatea relaţiilor sociale din mediul şcolar îşi au explicaţiile în calitatea managementului clasei şi al şcolii. De asemenea, numeroase cercetări au arătat că incidenţa ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienţei predării şi învăţării, iar deprinderile consecvente de management şi de organizare reduc numărul problemelor disciplinare.

9 789737 035912

www.editura.uaic.ro

EDITURA UNIVERSITĂŢII „ALEXANDRU IOAN CUZA" IAŞI